

PENSANDO EN EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

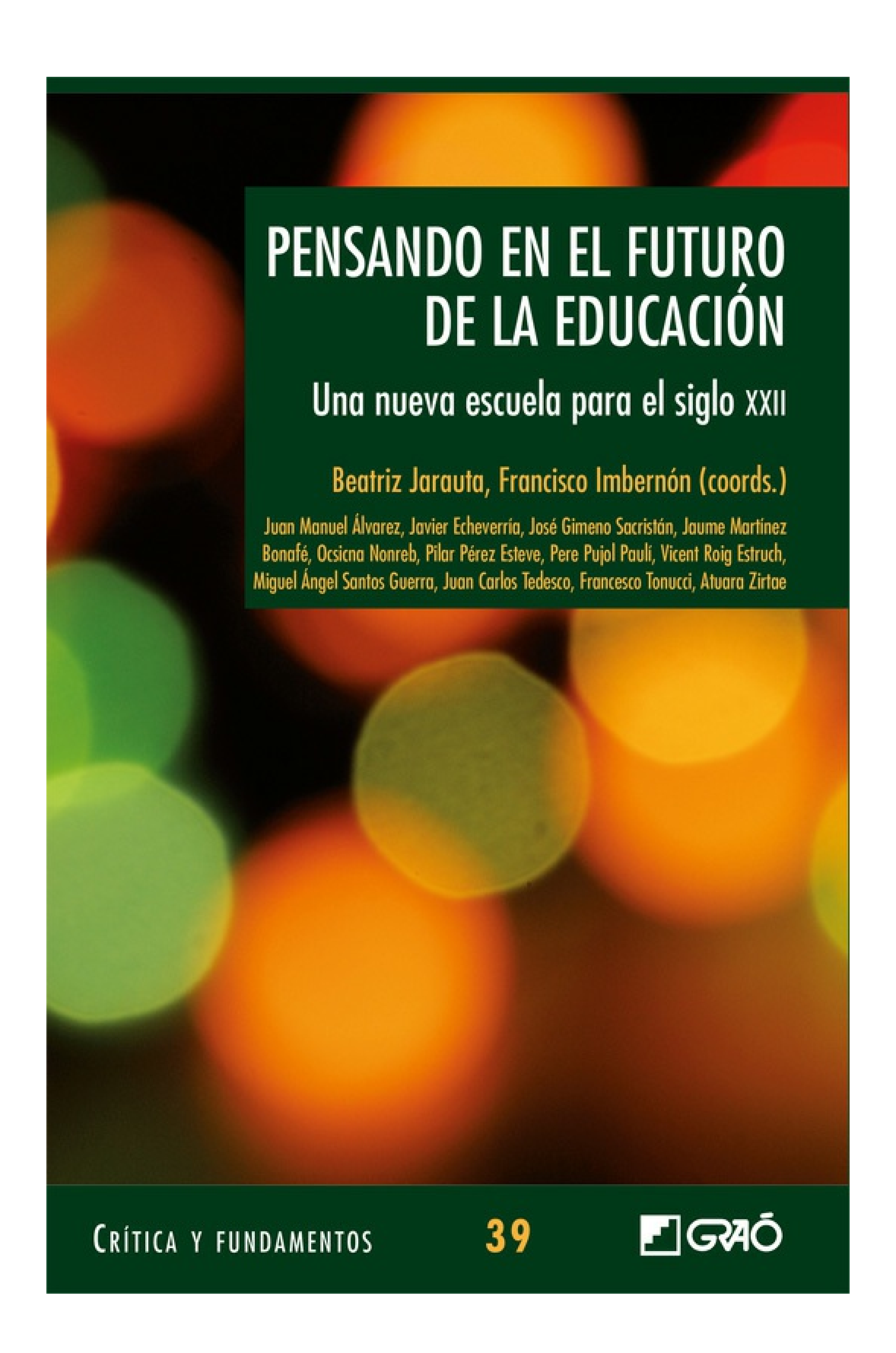
Una nueva escuela para el siglo XXII

Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.)

Juan Manuel Álvarez, Javier Echeverría, José Gimeno Sacristán, Jaume Martínez Bonafé, Ocsicna Nonreb, Pilar Pérez Esteve, Pere Pujol Paulí, Vicent Roig Estruch, Miguel Ángel Santos Guerra, Juan Carlos Tedesco, Francesco Tonucci, Atuara Zirtae

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 39

GRAÓ


PENSANDO EN EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN
Una nueva escuela para el siglo XXII
Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.)
Juan Manuel Álvarez, Javier Echeverría, José Gimeno Sacristán, Jaume Martínez Bonafé, Ocsicna Nonreb, Pilar Pérez Esteve, Pere Pujol Paulí, Vicent Roig Estruch, Miguel Ángel Santos Guerra, Juan Carlos Tedesco, Francesco Tonucci, Atuara Zirtae
CRÍTICA Y FUNDAMENTOS
39
GRAÓ

PENSANDO EN EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Una nueva escuela para el siglo XXII

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS

PENSANDO EN EL FUTURO DE LA EDUCACIÓN

Una nueva escuela para el siglo XXII

Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón (coords.) Juan Manuel Álvarez, Javier Echeverría, José Gimeno Sacristán, Jaume Martínez Bonafé, Ocsicna Nonreb, Pilar Pérez Esteve, Pere Pujol Paulí, Vicent Roig Estruch, Miguel Ángel Santos Guerra, Juan Carlos Tedesco, Francesco Tonucci, Atuara Zirtae

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 39



Colección Crítica y fundamentos

Serie Fundamentos de la educación

1.ª edición: septiembre 2012
ISBN: 978-84-9980-685-3
D.L.: B-18191-2012

Diseño de cubierta: Maria Tortajada
Impresión: Imprimeix
Impreso en España

Índice

Prólogo: ¿Por qué nos importa la educación en el futuro?

José Gimeno Sacristán
Universidad de Valencia

El futuro está oculto detrás de los hombres que lo hacen.
(Jacques Anatole France)

Es muy fácil dar una respuesta a la pregunta que encabeza este texto. La educación en el futuro nos importa, sencillamente, porque es la única forma como podemos afrontarla y de plantarse los hechos relacionados con ella, de entenderla y de proyectarla. ¿Cuándo empieza el futuro? Una vez que se acaba de hacer esta pregunta, se puede decir que ¡ya! empieza para cada uno de nosotros el futuro inmediato; a construirlo somos convocados. ¿Y el futuro más alejado? La significación de lo alejado o lo cercano que sea el futuro del que queremos hablar condiciona lo que podamos decir de él, así como la posibilidad de prever, el determinar, el querer adivinar o el planificar lo que será el tiempo que ha de venir. ¿En qué sentido importa o es relevante el futuro de la educación? Veamos cómo la respuesta a esa pegunta lleva implícita otra en la que nos detendremos brevemente.

La educación únicamente podemos contemplarla en una perspectiva de futuro. Aunque es realizada en el presente siempre dará sus frutos no hoy, sino en el futuro, en un momento que estará más o menos cerca de presente. Esta condición nos ha de importar, precisamente, por eso, porque educar es hacer algo por el «día del mañana», que es el de otros que nos seguirán. Es una actividad que la realizamos porque creemos en la promesa de que se realizará en el futuro, que esperamos será mejor. Una promesa por la que confiamos en algo que queremos y no es, pero llegará a serlo. Los efectos de las prácticas del pasado han configurado nuestro presente; lo que hacemos ahora será la base del destino de los jóvenes actuales y el de las generaciones que les sigan.

Si proporcionamos educación durante un tiempo prolongado a las personas, si montamos un sistema escolar amplio, complejo y costoso, si en las aulas se ocupa a gran un número de profesores y profesoras, si en las administraciones de todos los países existe un Ministerio de Educación, si las familias dan a sus retoños la educación que padres y madres quisieron pero no pudieron tener... todo esto, no ocurre por azar o por capricho, sino porque confiamos en que es algo que merece la pena. Será para un destino u otro (por formar mano de obra cualificada, por conservar la identidad de un país, por la preservación de la cultura y la civilización, por hacer mejores a las personas o por hacer mejor a la sociedad, etc.), pero esas espiraciones son esperanzas de que haya un tiempo en el que nuestros deseos se lograrán.

Inexorablemente, educamos para el futuro pero no para «un» futuro determinado que vaya mucho más allá del tiempo de nuestras vidas y las de nuestros hijos. Plantearnos

cómo debería ser el porvenir es una forma de proyectar nuestra visión del mundo deseable. Las acciones que podamos emprender para lograrlo no pueden alcanzar al tiempo alejado que vendrá, sino solamente al tiempo de nuestras vivencias. El tiempo futuro alejado de nosotros les corresponderá a quienes les toque vivirlo como presente, y estos lo abordarán con el bagaje del que les hayamos dotado.

Podemos tomar como cierto que lo que venga lo habremos generado en el presente que le preceda. Frente a una visión escapista del futuro, por mucho ingenio que se le eche, somos nosotros a quienes aquí y ahora, con nuestras acciones y también con nuestras omisiones. Decía Anatol France que «el futuro está oculto detrás de los hombres que lo hacen». Que lo están haciendo ahora, diríamos nosotros. El futuro como un lugar o espacio del tiempo no existe en el presente pero es en éste cuando estamos llamados a intervenir para condicionarlo. Sólo cabe su existencia como tiempo newtoniano, pero no como tiempo vivido (el tiempo experimentado del que hablaba Bergson). Se educa para el futuro educando en y para el presente. El pasado es determinante para el presente y éste lo será para el futuro.

El significado del sustantivo «porvenir» nos pone en la pista para entender esa doble dimensión del futuro: el de la seguridad de que vendrá un tiempo y que éste será un tiempo promisorio. La concepción de la idea de *progreso* incorpora también esa doble connotación: la de ser una alusión a un movimiento de desarrollo en el tiempo y la de que será éste un tiempo mejor. Los conceptos de *desarrollo* y *progreso* aluden al supuesto de que el futuro no es un estado que vendrá como algo caído del cielo que llega y podemos vivir como una aparición que se genera *ex novo*. Más bien, aluden a la idea de evolución en la continuidad. Ni el desarrollo ni el progreso viene de la nada, sino de algo dado desde el pasado que tiene continuidad en el futuro porvenir. El pasado se hace presente siguiendo un proceso evolutivo y desde éste, con nuestras intervenciones y omisiones, se prefigura el futuro, que no es sino un presente continuado más y mejor o menos y peor modificado.

El mañana no es realidad. ¿Por qué íbamos a tener que preocuparnos por él? Porque el rasgo más definitorio e incontestable de su naturaleza reside en la seguridad de que llegará. Y en esa seguridad montamos la ilusión que será un tiempo mejor para nosotros. Un futuro no lejano nos concierne porque va ser el tiempo de nuestra expectativa de vida y esperamos ocuparlo con ella. El tiempo inmediato por venir nos importa, pues, como decía Woody Allen, el futuro me interesa porque es el sitio donde voy a pasar el resto de mi vida. La responsabilidad sobre lo que llegue a ser el tiempo por venir nos compete a quienes estamos haciendo el presente.

¿Predecir o producir el futuro que vendrá? Una tormenta discurre durante un tiempo en el que el futuro de cada momento es previsible, es adivinable. Esta perspectiva nos hace caer en la cuenta de que algo parecido ocurre con las actividades humanas. El futuro inmediato de las mismas estará ocupado necesariamente por la prolongación de las actividades y acciones que emprendemos y llevamos a cabo durante un tiempo. Si nos referimos a los seres humanos, podemos pensar que ahora somos conforme a como hemos venido siendo y seremos según como estamos siendo. El futuro -el de las

acciones, al finalizar su tiempo de duración o el de una persona al término de un período de su vida- puede predecirse con bastante rigor, aunque no con total exactitud, porque el sujeto y las circunstancias cambiantes pueden alterar el curso del desarrollo de los acontecimientos. Cada momento sucede a otro y la actividad que se desarrolla y continua desde un ahora presente a un inmediato después es lo que penetra en el futuro.

Lo que será el futuro es previsible a corto plazo, si las circunstancias no cambian, porque nos ocupamos de fenómenos, mecanismos o de seres humanos que tienen una dinámica previsible.

Cuanto más alejado del tiempo presente concibamos el futuro, cuanto más alejado esté en el tiempo del reloj y del calendario, más difícil e inútil será predecirlo, porque el tiempo a lo lejos está condicionado por su inmediato presente que no es el nuestro. El futuro cercano es el tiempo en el que se realiza nuestro presente. El futuro más alejado será otro tiempo en el que se realizará el presente inmediato de otros, siendo para nosotros hoy un futuro quizá imaginable pero impredecible. Aunque la imaginación a veces sí se puede anticipar a la realidad del futuro. No tenemos el don de anunciar profecías. No podemos predecir lo que ha de suceder. En todo caso, podemos pronosticar, que es dar a conocer algo el futuro por algunos indicios.

Estas mismas consideraciones pueden hacerse referidas a las actividades sociales -como es la educación- que, al ser complejas, es más difícil predecir su continuidad. Sólo que, en la medida en que las realidades sociales y culturales están de alguna manera «rutinizadas» o modeladas en las instituciones, podemos anticipar su comportamiento. Éstas se muestran estables y, en tanto que el ser humano mantiene cierta consistencia de su personalidad, podemos hacer inferencias y elaborar pronósticos, con la seguridad de que, en el mejor de los casos, sólo en parte acertaremos.

El futuro es también el tiempo en que situamos los proyectos, los deseos, las apetencias de una vida mejor y también la liberación de los males que nos oprimen en el presente. El futuro es tiempo de redención, de plenitud, pero también de temores, de inseguridades más o menos razonables o enfermizas.

El ser humano es curioso porque pertenece a la única especie que toma conciencia de tiempo pasado ocupado por el recuerdo, sabe que existe un presente en el que vive (disfruta, sufre, aprende, pena y elabora fantasías). Crea imágenes selectivas del pasado, que quizá tengan poco que ver con la verdad. El futuro es promisorio o amenazante, cierto o incierto, más o menos previsible. El desconocimiento del futuro y las inseguridades que conlleva, inclina a las personas a buscar seguridades en el pasado. Éste nos puede enseñar lo que se hizo y lo que ocurrió, olvidando que aquello tuvo su presente (pasado para nosotros) en el que se tomaron decisiones, se abordaron conflictos que no son exactamente los nuestros. Por eso se dice que el pasado ni se puede repetir ni se puede revivir, al partir de presentes distintos.

Hemos explicado brevemente la naturaleza del tiempo futuro como una construcción proyectada desde la plataforma del presente con ideas y actitudes creadas en el pasado más remoto y el que sigue de manera inmediata al presente fugaz. Partimos de la idea de que el futuro no viene al margen de nuestra participación, sino que es resultado del

presente en el que actuamos. Ahora señalaremos las coordenadas en que se sitúan los dilemas, las opciones que tenemos delante y que, según la dirección que ahora tomemos, así será el legado que será determinante del futuro.

¿Cuál es el futuro de la educación y qué será en el futuro la educación?

Sencillamente, no lo sabemos. Pero, tal como hemos argumentado, lo que importa es cómo está siendo en el presente, porque lo que éste tenga de apreciable como positivo será el capital de partida para el tiempo por venir, y que a nosotros nos corresponde no sólo disfrutar sino también reforzar para trasladar ese legado a nuestro futuro, que será el presente de las generaciones jóvenes venideras. Y lo que recibimos considerándolo negativo, si no lo corregimos, será un lastre para quienes nos sigan.

¿Cómo es hoy la educación y qué conflictos la caracterizan? ¿Ante qué encrucijada estamos situados? Señalaremos algunas de las más importantes.

Empecemos por preguntarnos en qué situación se halla el logro efectivo del derecho a la educación -su cumplimiento- y en qué condiciones de igualdad se disfruta ese derecho, porque si no se cumple ahora, más difícil va a serlo en el futuro. La exigencia de que éste se cumpla debe ser la primera preocupación del presente. De lo contrario, lo que pueda proporcionar el sistema educativo será una promesa incumplida para quienes no disfruten de dicho sistema, lo cual genera una desigualdad básica entre los seres humanos que repercutirá en una desigualdad más amplia, en tanto la educación es condición para ejercer otros derechos.

Si la educación promete un futuro mejor para quienes estén escolarizados, deberán estarlo todos. En el futuro próximo habrá que estudiar y probar fórmulas para satisfacer el derecho a la educación en una hipotética sociedad del conocimiento en la que la exigencia de educarse durante toda la vida no podemos llevarla a cabo únicamente con propuestas que supongan la escolarización perpetua. Al contrario, habrá que aprovechar recursos existentes y generar otros nuevos, planificados pero siempre muy diversificados, más o menos pertinentes, organizados por criterios diversos y con fórmulas que nos obligue a pensar «otra enseñanza».

En segundo lugar, las culturas no se crean en un acto repentino ni se desarrollan siguiendo un diseño previo. En torno a la educación se ha creado una cultura con el tiempo, según la cual entendemos que educar es algo más que enseñar, que la educación debe estar orientada hacia la formación integral del ser humano. Hemos considerado que la cultura o el conocimiento son un nutriente de nuestras capacidades y un motivo que orienta las actitudes, los valores, etc. Hemos considerado que saber es mejor que no saber y que adquiriendo conocimiento ganamos en dignidad. A mismo tiempo, creemos que mejorando a las personas también mejora la sociedad, la economía, etc.

Estas ideas son orientaciones que heredamos del pasado colectivo y vienen sosteniéndose por algunos ahora en el presente. Un bien de esta naturaleza, que hemos elevado a la categoría de derecho universal, naturalmente debe ser para todos, como acabamos de argumentar. Las posibilidades de progresar, individual y colectivamente, necesitan del sustento de una idea fundamental: que cada ser humano puede mejorar, sea cual sea su origen, raza, religión..., que el alumno quiere aprender cuando se le orienta adecuadamente, se le compromete, se le escucha, se le responsabiliza y se le argumentan las exigencias que tiene que superar.

En nuestra sociedad presente estos principios están perdiendo legitimidad y fuerza, debilitándose su poder movilizador para estimular pensamientos, aspiraciones y prácticas de progreso. Sin un golpe de timón a su debilitamiento, el presente que nos conduce a un futuro previsible es preocupante hoy para nosotros. Tememos que, una vez se instalen en la mentalidad individual y colectiva, podrá llegarse a su pérdida o debilidad como algo natural a la realidad para nosotros empobrecida; pueden perder el valor de ser la guía utópica de las acciones que corresponderá se tomen en el futuro.

Ahora, en este presente, esas ideas están perdiendo atractivo para tomarlas como guía de las acciones personales, de las acciones colectivas, del funcionamiento de las instituciones escolares y de las políticas educativas. El conservadurismo moral, político y educativo está dando un giro hacia el pasado; quiere recuperar los valores en los que sentirse seguro ante un conflictivo presente y un incierto futuro.

¿Qué puja al alza? ¿Qué principios ganan el poder que pierden los anteriores? Como dice Postman (1999, p. 36) :[1] «Muertos o gravemente heridos, los viejos dioses han fracasado, mientras que los nuevos han nacido muertos». La herencia del pasado está siendo reconvertida en el presente por otros principios, por otras narrativas o ideologías.

La ideología de la obsesión por la eficacia medible está erosionando la credibilidad del pensamiento que especula, critica y desvela –el de la teoría– con la quiescencia de quienes deberían tener una visión más comprensiva de la realidad. El mercado se presenta como el mecanismo regulador de la educación de calidad. No importa señalar a quiénes favorece y a quiénes perjudica, porque la falta de visión solidaria de su economicismo le facilita el pasar por encima de los reparos morales que se les hace a esa orientación.

El discurso monocorde de orientar la educación al mercado laboral no es rechazable si adquiere el lugar que merece la consideración de las relaciones entre educación y sociedad. Pero es mutilador cuando se le presenta hoy y se le convierte en un discurso único que olvida otras dimensiones de la vida de las personas.

Nuevos argumentos con nuevos lenguajes se sostienen para camuflar viejas ideologías que amenazan al sentido común personal y colectivo modernos. Se recupera el concepto de competencia y se deseca el de formación para referirse a las «ganancias» personales que tiene el sujeto educado. Se le quita hierro a la división público-privado discutiéndolo en el terreno de la libertad de los padres para decidir. Se oponen a la coeducación amparándose en la ciencia. Hoy el pensamiento y las prácticas conservadoras emplean ropajes teóricos o científicos para emprender contrarreformas

que quieren rehacer la historia a su medida, contándola de otra manera. Olvidan su pasado, lo reconstruyen y sin rubor nos anuncian un futuro esplendoroso.

En tercer lugar, ¿qué primar en la educación? La educación es susceptible de ser orientada por las diversas narrativas que hemos mencionado, pero a un nivel más concreto tenemos que aclarar qué buscamos, qué hacemos cuando educamos. Esta precisión nos obliga a dirigir la práctica por unos derroteros u otros, decisión que marcará la orientación que constituirá con más precisión el futuro de los sistemas educativos. Ya Aristóteles[2] señalaba los dilemas que se le plantean a la educación y a los educadores cuando afirmaba:

> *En general, no están hoy todos conformes acerca de los objetos que (la educación pública) debe abrazar; antes, por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aun se sabe a qué debe darse la preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del corazón […] No se sabe, ni poco ni mucho, si la educación ha de dirigirse exclusivamente a las cosas de utilidad real, o si debe hacerse de ella una escuela de virtud, o si ha de comprender también las cosas de puro entretenimiento. Estos diferentes sistemas han tenido sus partidarios, y no hay aún nada que sea generalmente aceptado sobre los medios de hacer a la juventud virtuosa; pero siendo tan diversas las opiniones acerca de la esencia misma de la virtud, no debe extrañarse que lo sean igualmente sobre la manera de ponerla en práctica.*

¿Qué deben aprender los jóvenes para alcanzar la vida perfecta? ¿A qué debe dedicarse nuestra preferencia: a la inteligencia o la afectividad? ¿Debe dedicarse a lo que tiene alguna utilidad, a la virtud o al entretenimiento? Además tampoco existe consenso en cómo traducir las posiciones en práctica. Son planteamientos que tienen una enorme actualidad. Con muy pocas modificaciones, el pensamiento de Aristóteles podría traducirse en la actualidad de la existencia de la inseguridad acerca del currículo que es más apropiado para educar a los jóvenes, si buscamos la practicidad, el cultivo de las personas o lo que resulta atractivo. ¿Qué orientación tiene hoy más adeptos para dirigir el futuro?

Tenemos claro que la educación escolarizada hoy dominante no nos servirá mucho para el porvenir, puesto que ya no les sirve para el presente a quienes ahora la reciben. Hacer de los contenidos capacidades deseadas que son cultivadas por la cultura que recibe el sujeto es un reto del presente que dará sentido a la educación con futuro. El futuro de la educación va a depender muy decisivamente de cómo respondamos a los cambios que están originando los desarrollos de las tecnologías de la información fuera de las escuelas y los que deberíamos introducir y potenciar dentro de las mismas. El primer dilema que hemos de plantearnos surge de la preocupación acerca de si atendemos las demandas de cómo está desarrollándose esta sociedad en el presente, o bien, si desde la educación vamos a poder condicionar un desarrollo de la misma al servicio de intereses acordes con nuestros principios y visión de la educación.

En cuarto lugar, cerrando el ciclo de las opciones más importantes que determinarán el futuro de la educación, volvemos a tomar en consideración el derecho a la educación en condiciones de una igualdad justa en las nuevas sociedades de la información. La existencia de unas tecnologías que ponen a nuestro alcance un mundo casi infinito de información, viene a romper de cara al futuro los parámetros que estuvieron

configurando la educación escolarizada:

- ♦ Los espacios escolares como lugares específicos especializados hasta ahora en la transmisión del conocimiento pierden vigencia. El conocimiento práctico de la vida, el mundo, la sociedad. ya no tiene a la educación escolarizada como su origen fundamental, si es que en algún momento lo tuvieron.
- ♦ El tiempo escolar como el único tiempo de formación va siendo sustituido por la idea de que todo el tiempo y a lo largo de toda la vida es hora de aprender.
- ♦ El profesorado no es el mediador dominante que era del saber. Su pérdida de autoridad tiene que ver con el papel que vaya a desempeñar y esté desempeñado en un nuevo contexto cultural.
- ♦ De estas nuevas circunstancias surge la necesidad de tomar opciones acerca de una nueva y necesaria formación del profesorado.
- ♦ Una disponibilidad inmensa de información nos lleva a plantearnos el papel de los textos actuales que están construidos sobre un sentido controlado y restringido del conocimiento.
- ♦ Se tendrá que revisar el contenido del derecho a la educación, que en el futuro será también derecho al acceso a la información.

Acerca del autor

José Gimeno Sacristán es catedrático de la Universidad de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Doctor honoris causa por la Universidad de Málaga. Se ha implicado en la modernización, innovación y mejora de la educación. Ha publicado numerosos libros y artículos sobre distintos temas relacionados con la educación.

---

1. N. POSTMAN (1999), *El fin de la educación*, Barcelona, Eumo/Octaedro.
2. En *La Política*, libro 5, capítulo 1.

Introducción: Un libro educativo ucrónico y utópico sobre el futuro

Beatriz Jarauta, Francisco Imbernón
Universidad de Barcelona

Ucronía.
1. *f. cult. Reconstrucción lógica, aplicada a la historia, dando por supuestos acontecimientos no sucedidos, pero que habrían podido suceder. (Diccionario de la Lengua Española,* vigésima segunda edición*)*

La ucronía especula sobre realidades alternativas ficticias en las cuales los hechos se han desarrollado de diferente forma de como los conocemos. (Wikipedia)

Utopía *o* ***utopia.***
(Del gr. oὺ, no, y tópoß, lugar: lugar que no existe).
1. *f. Plan, proyecto, doctrina o sistema optimista que aparece como irrealizable en el momento de su formulación. (Diccionario de la Lengua Española,* vigésima segunda edición *)*

La utopía es una proyección humana de un mundo idealizado que se presenta como alternativo al mundo realmente existente. (Wikipedia)

El libro que presentamos lo hacemos como un texto ucrónico porque, aunque hablamos del futuro, seguramente muchas de las cosas que se dicen no pasarán y otras no sabemos si pasarán (ni lo sabremos nunca), aunque la realidad podría ser diferente si pasaran. También las ucronías se mezclan con viajes en el tiempo. Y este libro lo es un poco. Es un viaje que no sabe a dónde va. Es ciego. Y a la vez es también un texto utópico ya que los capítulos intentan imaginar un futuro que es posible que sea irrealizable. Por tanto, pasado y futuro se conectan en una trama que intenta hacer reflexionar sobre lo que pasa en el presente. Nadie obvia el presente cuando habla del futuro.

Por el título del libro y con lo que acabamos de comentar, el lector puede comprobar que lo que presentamos es un juego arriesgado por no decir una pequeña diversión de la imaginación de los autores. Y todos sabemos que pensar el futuro (y más ahora) no únicamente es una jugada arriesgada sino totalmente imposible, y más si hablamos del siglo que vendrá y que ninguno de los que estamos leyendo este texto viviremos: el xxii. Como dice Douglas Coupland en *A Dictionary of the Near Future* publicado en el *New York Times* (12/09/2010): «el problema con el futuro es que no nos parece que sea como pensábamos que sería». Y eso les pasará a todos los que en un momento u otro han pensado en el futuro. Recordemos que cuando éramos niños o adolescentes se pensaba

que estaríamos viviendo en la luna, o en cualquier planeta del espacio. O que comeríamos píldoras. El futuro nunca es lo que se piensa que es.

Siempre pensar el futuro ha sido un sueño. Y les hemos pedido a los autores que sueñen, pero como en todo sueño cada uno ha soñado a su manera, y ninguno ha podido evitar partir de lo vivido, de la realidad existente. De ahí que hablar del futuro, de ese sueño, ha sido diferente en los diversos capítulos. Algunos autores han soñado muy pegados a este siglo que inicia, y otros han arriesgado un sueño fantasioso, cercano a las famosas obras literarias que, pensando en una realidad fantasiosa, han atraído a multitud de lectores. Y algunos se han acercado a la realidad.

Invitamos al lector o lectora a soñar. Imaginemos por un momento que acaba de empezar el año 2150. Este dígito numérico reúne para nosotros diversas conmemoraciones o si se prefiere, rememoraciones. Y, le dictamos al ordenador de pulsera un texto que esperamos que no sea excesivamente emotivo y pueda controlar las emociones que sugieren este primero de enero de ese medio siglo XXII.

Vamos a la biblioteca digital y encontramos escritos pedagógicos del siglo anterior. Leyendo esos escritos pedagógicos es cuando nos damos cuenta del avance de la humanidad (y algunos retrocesos como humanos debido a la imposibilidad de vivir todos con las mismas comodidades o algunos recursos naturales que se agotaron hace años) y el avance de la educación en estos cien años desde mediados del siglo XXI. La educación y la escuela ha cambiado mucho y no todo es virtual como se había preconizado y no vivimos en el espacio como decían los futurólogos, pero la realidad cotidiana de nuestras vidas es totalmente diferente.

En segundo lugar, es una fecha mítica. Todos los 25 y 50 lo son. Cuando éramos niños y niñas leíamos las hazañas del siglo XX y XXI. Unos siglos que continuaron siendo crueles y en los cuales hubo muchas guerras y torturas entre los humanos. Esperemos que en el siglo XXII no haya guerras, ni grandes ni pequeñas. Esperemos que el planeta viva una mayor cultura de colaboración entre los pueblos.

Seguramente el cambio será tan acelerado que costará seguirle la pista. El conocimiento global (en una sociedad del hiperconocimiento) de las cosas se duplicará hiperrapidamente. La familia, la escuela, la vida, la longevidad, los hijos, el trabajo, etc., todo será diferente.

Que la vertiginosidad no nos lleve a un camino sin final. Quizá sea el momento de pararse y analizar qué debe hacer la educación en ese futuro que nos llevará al siglo XXII. Ésa es la idea central del libro: pensar en el futuro para mejorar el presente.

Los autores y los temas

Este libro consta de nueve capítulos que recogen algunas de las temáticas más importantes de la educación actual, pensadas ahora en un contexto diferente, desconocido, como es el siglo XXII. Ofrecemos un híbrido de perspectivas y de temáticas,

con el objetivo de retar al lector o lectora a analizar los problemas y los aciertos de la educación de ahora y de antaño, y proporcionar algunas claves que además le ayuden a proyectar sus incertidumbres y anhelos en la educación del siglo venidero. El reto es ambicioso y lo es precisamente porque, durante los próximos años, nuestras sociedades, culturas y procesos de educación cambiarán tanto que aparecerán dilemas y preocupaciones, en estos momentos prácticamente inimaginables. El propósito del libro es recoger las disertaciones de un grupo excepcional de autores respecto a la educación del mañana y ayudar al lector a imaginar y a pensar en la educación que espera y desea para futuras generaciones.

Hemos escogido nueve temáticas que engloban algunos elementos necesarios para llevar a cabo una deliberación oportuna, a veces creemos que arriesgada, pero del todo necesaria para empezar a trabajar en la educación y en la escuela del futuro.

En el primer capítulo, Juan Carlos Tedesco plantea algunas reflexiones acerca del futuro de nuestras sociedades. Partiendo de un análisis del actual sistema capitalista, se detiene ante los grandes desafíos que definen el porvenir de las sociedades actuales –el desafío político, el tecnológico y el antropológico- y su inexcusable vínculo con la educación. Con un tono provocador, el autor llama a la reflexión y lanza una serie de propuestas políticamente comprometidas con el ideal de justicia. Acepta y argumenta que la educación, a través de los contenidos que vehicula y las formas de organización y relación que preconiza, ocupa un papel central en la construcción de sociedades más justas.

En el segundo capítulo, Javier Echeverría ofrece una perspectiva de pensamiento que resitúa el significado de la escuela como espacio-tiempo de la información, la comunicación y el conocimiento. Augurando un mayor desarrollo de las interrelaciones a distancia y en red entre los seres humanos, la escuela del mañana será una tecno-escuela, es decir, los procesos educativos se desarrollarán con el sistema tecnológico TiC que exista dentro de unas décadas. Una escuela que ya no únicamente se ubicará en edificios, entre paredes, muros y puertas, ni estará sometida a la organización temporal que hoy conocemos. Las instituciones escolares se convertirán en escuelas-red, escuelas continuas, abiertas, híbridas y sin interrupciones horarias. Todas estas ideas se entremezclan en este capítulo con alusiones a los cambios sociales y tecnológicos experimentados en los últimos años, y a la paulatina integración de las TIC en la educación y formación de los ciudadanos.

Pensar en el profesorado e intentar vislumbrar cómo será su formación y desarrollo profesional es una tarea indispensable en cualquier pronóstico que desee realizarse sobre la educación. Instaurados en la lógica del pleno siglo xxii, Atuara Zirtae y Ocsicna Nonreb, autores de este tercer capítulo, realizan un divertimento, arriesgado y futurista, a través del cual trazan un panorama educativo en el que coexisten profesores humanos y máquinas de enseñar (profesores *tracks).* La función de cada uno de ellos, su formación o programación, y la relación entre las acciones de formación y educación, humanización y socialización que ambos llevan a cabo en las instituciones educativas (ahora escuelas) son algunas de las cuestiones abordadas en este capítulo.

Pero al imaginar la educación del siglo XXII, no podíamos tampoco dejar en el tintero alguna reflexión que tuviera que ver con aquel que justifica la existencia de la escuela, que pretendidamente la provoca y que, al menos en apariencia, es el pretexto de muchos de los cambios y propuestas que se suceden en el ámbito de la educación. Nos estamos refiriendo al alumnado y ello lo hace Francesco Tonucci. De acuerdo con las características actuales de nuestros escolares, y también de sus familias, el capítulo 4 ofrece una articulación de ideas dirigidas a edificar y volver a levantar la escuela del mañana. Una escuela para todos, una escuela, en palabras del autor, bella, rica, abierta, un lugar para escuchar, una escuela de muchos lenguajes y de la diversidad; una escuela de las excelencias, científica y una escuela de la creatividad.

La agrupación de los alumnos y alumnas en la escuela del futuro es otro elemento de análisis de la obra. Frente al criterio homogéneo y arbitrario de la agrupación por edades, en el capítulo 5, Miguel Ángel Santos Guerra nos presenta nuevas alternativas y elementos que orienten la reflexión y la toma de decisiones en torno a la configuración de los grupos del alumnado. La complejidad de los criterios de agrupación conducen al autor a considerar este aspecto como algo que el profesorado, entre otros, debe investigar de forma continua para ofrecer una atención educativa adaptada a la evolución diversa de cada alumno. El capítulo recoge algunos de los factores que determinan la agrupación de los alumnos y alumnas en la escuela y algunos requisitos de cara a realizar innovaciones en este ámbito.

En el capítulo 6, Jaume Martínez Bonafé nos presenta dos escenarios, en uno el mundo camina en una dirección e incorpora las novedades que produce, mientras la escuela se encierra en una especie de autismo cabezota, sin capacidad para nuevas adaptaciones. O sea la inmovilidad institucional en las formas de reproducción cultural. En el otro, todo puede ser diferente y tal vez los muros insondables de la escuela desaparezcan para dar cabida a otras formas de relación del sujeto con el conocimiento. En cada uno de esos escenarios hay implícita una teoría del currículo y, por lo tanto, una teoría del texto que concreta y presenta el currículo, es decir, una teoría de los materiales y recursos para el desarrollo curricular. Y el autor se introduce analizando esos dos escenarios.

El capítulo 7 nos aproxima a la realidad de los edificios escolares, los de antaño, los de ahora y los que, presumiblemente, albergarán la educación del siglo XXII. Tras un inquietante recorrido por la arquitectura escolar de los siglos XIX, XX e inicios del XXI, Pere Pujol i Paulí alude a algunos parámetros urbanísticos para los edificios escolares del futuro. Edificios autosuficientes a nivel energético, integrados en los diversos procesos de comunicación existentes en la sociedad, diversidad y multifuncionalidad de los espacios y edificios diseñados en estrecha colaboración con los equipos docentes serían sólo algunos de los factores citados en el capítulo y necesarios de cara a nuevas concepciones y futuros diseños de los edificios escolares.

El libro también dedica un capítulo a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas extranjeras. En el capítulo 8, partiendo de las realidades y necesidades lingüísticas presentes en la actualidad, Pilar Pérez Esteve y Vicent Roig Estruch se adentran en

aquellas condiciones necesarias para lograr un aprendizaje eficiente de las lenguas extranjeras en las instituciones educativas. Dedican una atención especial a las posibilidades que otorgan las tecnologías de la información y la comunicación y ofrecen, finalmente, un conjunto de orientaciones y derivaciones para la creación de contextos y secuencias de aprendizaje relevantes para el abordaje de las lenguas extranjeras en las aulas. Nos encontramos ante nuevos retos y objetivos lingüísticos y, ante ellos, la escuela debe potenciar y crear nuevos planteamientos didácticos, nuevas actitudes y actuaciones. Aprender a aprender diferentes lenguas a la vez que el alumnado aprende otros contenidos, diversos y procedentes de diferentes áreas curriculares y experienciales, haciendo un uso significativo de los medios de información y comunicación son algunos de los retos a los que las instituciones educativas deberán enfrentarse en los próximos años. Conocerlos, aceptarlos y compartirlos es un primer paso para empezar a trabajar para convertir la escuela en un espacio de integración plurilingüe y pluricultural.

Finalmente, el capítulo 9 invita a buscar una orientación alternativa de futuro a la evaluación tal y como la conocemos en la actualidad. Entendida como fuente y garantía de aprendizaje, Juan Manuel Álvarez Méndez proclama la importancia de la evaluación como garante de la calidad de los procesos de formación, y llama a comprometerse con las acciones a las que obliga una práctica próxima a los sujetos que aprenden. El capítulo plantea el estado de las incertidumbres actuales sobre el sentido y significado de la evaluación, y valora algunas cuestiones dilemáticas ante las que detenerse para poder operar cambios sustanciales en el ámbito de la evaluación educativa.

Acerca de los autores

Beatriz Jarauta es profesora lectora del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Ha participado en diversas acciones formativas y proyectos de investigación, nacionales e internacionales, sobre la formación del profesorado de todos los niveles educativos. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en el ámbito educativo.

Francisco Imbernón es catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Siempre ha estado preocupado por la teoría y la práctica educativa en diversos ámbitos y niveles. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre alternativas pedagógicas y formación del profesorado.

1

Escuela y sociedad en el siglo XXII

Juan Carlos Tedesco
Instituto internacional de Planificación Educativa
(Buenos Aires)

Introducción

Reflexionar sobre el futuro de la sociedad en el marco del actual sistema capitalista plantea problemas particulares. Richard Sennett, en sus análisis sobre la cultura del nuevo capitalismo, señaló que uno de sus rasgos más importantes es la idea de «nada a largo plazo» (Sennett, 2006; Laidi, 2000). El pasado está asociado a lo obsoleto y el futuro aparece como incierto y amenazante. En ese contexto, existe una fuerte tendencia a concentrar todo en el presente, en el aquí y ahora.[1] Este rasgo de la cultura actual tiene un significativo impacto en la educación, ya que se supone que la tarea educativa consiste en transmitir el patrimonio cultural y en preparar para un determinado futuro. Si el patrimonio cultural carece de vigencia y el futuro es incierto, se erosionan los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión, las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico, tanto escolares como no escolares.

Pensar el futuro en un contexto como el que describe Sennet es una tarea contracultural. Paradójicamente, cuando menos posibilidades existen para pensar y actuar con visión de futuro, es cuando resulta más necesario e importante que lo hagamos. Jean Daniel, en un reciente editorial de *Le Nouvel Observateur* a raíz del fracaso de la Conferencia de Copenhague sobre el medio ambiente y los cambios climáticos, tuvo necesidad de evocar las palabras de Albert Camus, en el discurso que pronunciara cuando le otorgaron el premio Nobel de Literatura. En esa ocasión, Camus sostuvo: «Cada generación, sin duda, creyó que debía cambiar el mundo. La mía sabe que ella no lo hará. Su tarea, sin embargo, tal vez sea más importante. Consiste en impedir que el mundo se destruya».[2] Desde este punto de vista, instalar el debate colectivo acerca del futuro, introducir la idea del largo plazo, promover la adhesión a los valores de la responsabilidad y de la solidaridad intergeneracional, constituyen un importante y decisivo programa político. No se trata de planificar el futuro de manera tecnocrática y centralizada, sino de concertar el futuro a través de negociaciones políticas que permitan definir sentidos comunes o sentidos compartidos. En términos del corto plazo, es necesario postular la urgencia de esta concertación. Para decirlo de forma sintética, es importante asumir que el largo plazo también es urgente.

En este texto sólo pretendemos presentar algunas reflexiones donde se articulan informaciones disponibles con propuestas políticamente comprometidas con el ideal de justicia. Asumimos que no existe un futuro ya escrito, definido de manera fatalista por algún tipo de determinismo sea tecnológico, biológico o cultural. Por esa razón no se trata tanto de especular acerca de cómo será el futuro, sino de proponer cómo queremos que sea. Esta postura se ubica dentro de la línea de los análisis actuales sobre la sociedad, que están abandonando el paradigma propio de las ciencias sociales y asumen un enfoque más cercano a la filosofía social, donde es importante mantener el rigor y las exigencias metodológicas de las ciencias pero es igualmente necesario exponer explícitamente los valores, los ideales y los compromisos de quienes analizan la sociedad.[3]

La hipótesis sobre la cual se apoya todo el texto consiste en sostener que el escenario educativo y social del siglo XXII se definirá en este siglo. La educación tiene la particularidad de anticipar el futuro. Sólo si somos capaces de diseñar y construir desde ahora una educación justa, será posible una sociedad justa en el futuro.

¿Hacia qué sociedad nos queremos dirigir?

Los debates actuales acerca del futuro de la sociedad parten de reconocer la posibilidad de alguna catástrofe. En estos análisis se combinan las amenazas que provienen de la dimensión ecológica con las que derivan de la cuestión social. Ambas dimensiones están articuladas, ya que el aumento de las desigualdades sociales tanto en los países pobres como en los más desarrollados agrava los problemas ambientales. No es casual la difusión y el impacto que tienen actualmente los estudios basados en la evolución de las especies y que prestan más atención a los procesos de extinción que a los de desarrollo (véase Diamond, 2006). Asimismo, la reciente crisis económica internacional ha sido analizada como el síntoma del agotamiento de un modelo de crecimiento productivista, que no tiene posibilidades de sostenerse en el largo plazo sin cambios muy profundos tanto en la producción como en el consumo y la distribución de la riqueza. Sin entrar en el detalle de estos debates, lo cierto es que tanto por razones éticas como políticas y sociales vinculadas a la sobrevivencia de la especie, el imperativo que se nos presenta es la construcción de sociedades más justas, con mayores niveles de equidad social tanto a nivel global como local, patrones de consumo más austeros y formas de participación democrática que aseguren altos niveles de participación ciudadana en las decisiones.

En definitiva, estamos ante el desafío de construir una sociedad en la cual existan niveles muy altos de solidaridad, de cohesión, de responsabilidad tanto intra como intergeneracional. El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios, que puedan contrarrestar las tendencias a la injusticia que provienen del mercado y de las tentaciones de dominación y control cultural.

La adhesión a la construcción de una sociedad justa es un tema central en la

definición del futuro. Siguiendo los análisis de A. Giddens, es posible postular la hipótesis según la cual la adhesión que requiere la construcción de una sociedad justa es una adhesión *reflexiva*. El nuevo capitalismo tiene grados muy bajos de solidaridad orgánica y requiere de los ciudadanos un comportamiento basado mucho más en información y en adhesión voluntaria que los requeridos por el capitalismo industrial o por las sociedades tradicionales. Pero reflexividad no es sinónimo de racionalidad ni de comportamiento basado exclusivamente en el predominio de la dimensión cognitiva. La adhesión a la justicia demanda una reflexividad en la cual hay un lugar importante para la emoción.[4] No son pocos los acontecimientos históricos trascendentales que provocó la lucha por la justicia que sólo se explican por la fuerte adhesión emocional que ella puede suscitar. Lo novedoso, sin embargo, es la particular articulación que hoy exige la adhesión emocional y ética a la justicia, con el conocimiento y la información que ella exige para su desarrollo.

Lo cierto es que adherir a la idea de sociedad justa es hoy mucho más exigente en términos cognitivos y emocionales que en el pasado. Al respecto, resulta pertinente retomar el planteo de Habermas (2002), para quien los ciudadanos se ven – y se verán cada vez más en el futuro– confrontados con cuestiones cuyo peso moral supera ampliamente las cuestiones políticas tradicionales. Estamos, según Habermas, ante la necesidad de moralizar la especie humana. El desafío que tenemos por delante es el de preservar las condiciones sobre las cuales se basa nuestro reconocimiento de que actuamos como personas autónomas, como autores responsables de nuestra historia y de nuestra vida.

La construcción de justicia es un proceso que adopta formas diferentes según las bases sobre las cuales se asienta la organización social. En el futuro (que ya comenzó), el desafío que enfrentamos es cómo construir justicia en una sociedad que adopta cada vez más la forma de *red global*. Manuel Castells analizó la dinámica de la red global en todas sus dimensiones, destacando el papel que desempeñan las tecnologías de la información y la comunicación. De sus análisis, así como el de otros autores que se han ocupado del tema, surge claramente la hipótesis según la cual uno de los rasgos estructurales de esta sociedadred es la fragmentación y el predominio de la lógica binaria *inclusión-exclusión*, que provoca una profunda transformación en la estructura del poder económico y político así como en los procesos de construcción de las identidades culturales individuales y colectivas (Castells, 1997 y 2009; Cohen, 1998).

El ideal de justicia -que ha estado presente en todas las épocas- asume ahora una importancia renovada tanto porque la aspiración a lograrla forma parte de los objetivos declarados de gran parte de la humanidad como porque las dificultades han aumentado en su grado de complejidad. Esta sociedad red global tiene fuertes potencialidades de injusticia porque la exclusión está en la base de su funcionamiento. Por otro lado, la profundidad y la simultaneidad de las transformaciones colocan el debate en una dimensión sistémica. No estamos ante la perspectiva de cambios sectoriales sino de cambios civilizatorios que afectan la organización política, la organización del trabajo, la construcción cultural y la construcción personal.

En síntesis, y retomando los análisis disponibles sobre el futuro, es posible sostener que tenemos tres grandes desafíos, frente a los cuales es legítimo sostener utopías que aspiran a enfrentarlos con éxito. En primer lugar, un *desafío político.* La crisis del Estadonación y el carácter planetario de los principales problemas que enfrenta la humanidad obligan a pensar en un orden político de carácter mundial. Será preciso superar el déficit de instituciones democráticas de nivel global. Detrás de este desafío se ubican todos los problemas de un orden económico y social más justo, reglas universales y formas de participación ciudadana que tengan alcance global. En segundo lugar, un *desafío tecnológico*. El cambio climático, las fuentes no renovables de energía, la necesidad de garantizar niveles dignos de vida al conjunto de la población, requieren una revolución tecnológica orientada a la solución de los problemas básicos de la humanidad. Este desafío supone incentivar la innovación tecnológica hacia la solución de los problemas sociales más significativos y no hacia la eliminación del trabajo humano y la rentabilidad de las empresas. En tercer lugar, un *desafío antropológico*. Los actuales patrones de comportamiento, de producción y consumo son incompatibles con la idea de un orden social justo y un planeta sostenible. Serán necesarios cambios muy profundos en la base material de la sociedad y en los valores con los cuales orientamos nuestro desempeño individual y colectivo.

Si bien cada uno de estos desafíos tiene su dinámica específica, están articulados por un punto en común: exigen un significativo esfuerzo educativo, tanto cuantitativo como cualitativo. Sólo con un proceso de cambio profundo en los contenidos que transmiten los procesos educativos y la cobertura universal en términos de acceso será posible fortalecer la democracia global, orientar la innovación tecnológica hacia la solución de los problemas sociales y promover comportamientos individuales basados en la solidaridad, la paz, el cuidado del medio ambiente. Es en este sentido que adquiere una renovada validez la hipótesis acerca de la centralidad de la educación y del conocimiento en las estrategias destinadas a construir sociedades más justas.

Educación y sociedad justa

Durante el siglo XIX y buena parte del siglo XX el sentido social de la educación fue básicamente político. La educación, a través de la creación de los sistemas escolares obligatorios, tuvo la función de formar homogéneamente a los ciudadanos, mientras que los niveles superiores del sistema formaban a las elites dirigentes. Desde la segunda mitad del siglo XX hasta casi su finalización, el sentido de la educación estuvo definido por la economía. La educación fue concebida como la agencia responsable de la formación de los recursos humanos necesarios para el desarrollo económico y social y, en esa medida, las políticas estuvieron definidas en el marco de procesos de planificación. Las últimas décadas, en cambio, se caracterizaron por una suerte de déficit de sentido, por ausencia de perspectivas de mediano y largo plazo, donde la competencia (en el sentido

económico y de mercado) privó a la educación de una orientación clara en cuanto a su función social.

Sostener que, en el futuro, el vínculo entre educación y sociedad estará definido por la idea o el ideal de justicia constituye, obviamente, una toma de posición ético-política. La base de esta propuesta radica en el hecho de que no existen posibilidades de inclusión social sin una educación de buena calidad. A diferencia del pasado, donde era posible incluirse socialmente ya sea en el trabajo o en la comunidad sin haber alcanzado niveles altos de educación, en el futuro, tanto el desempeño productivo como el desempeño ciudadano y la propia construcción de nuestras identidades como sujetos, exigirán el manejo de los códigos básicos de la modernidad (lectura, escritura, alfabetización científica y digital, segunda lengua) así como los valores centrales de solidaridad, respeto al diferente, conciencia y responsabilidad ecológica. Desde este punto de vista, la educación estará en el centro de las estrategias de construcción de sociedades justas a través de dos grandes pilares: en términos sociales y políticos, *aprender a vivir juntos* y, en términos cognitivos, *aprender a aprender.* Ambos pilares están íntimamente asociados, ya que el objetivo principal de la educación será lograr procesos cognitivos a través de los cuales las personas incorporen los valores de vinculación democrática, solidaria y respetuosa con los otros.

En otros lugares y momentos, estos dos pilares de la educación del futuro fueron objeto de análisis y explicaciones que no vale la pena repetir aquí (Delors, 1996). Solamente nos parece pertinente señalar algunas reflexiones adicionales, pensadas en virtud de la evolución en el largo plazo de dichos pilares:

1. Todos los análisis coinciden en señalar que en la sociedad red global existen fuertes tendencias a la fragmentación social. Algunas de ellas derivan de la lógica de la desigualdad con la cual opera el nuevo capitalismo: concentración del ingreso, individualismo asocial, consumo diversificado. Otras, en cambio, son el producto de las demandas por reconocimiento a la diversidad y a la participación de los sujetos. La erosión de los factores tradicionales de cohesión (nación, familia, trabajo) ha dado lugar a una explosión identitaria que opera junto a los procesos de globalización. Castells propuso un análisis a partir de dos grandes ejes: globalización/identificación por un lado e individualismo/comunalismo por el otro. El cruce de estos dos ejes da lugar a los cuatro modelos culturales básicos de la sociedad red global: el consumismo, el individualismo en red, el cosmopolitismo y el multiculturalismo. Más allá de la descripción de cada uno de estos modelos y sus soportes sociales y tecnológicos, lo cierto es que una propuesta educativa que tienda a construir sociedades más justas no puede ser neutral frente a estas opciones. Al respecto, quisiera retomar una hipótesis presentada hace ya varios años según la cual todo el debate acerca de la educación multicultural e intercultural está referido a definir frente a qué será neutral y frente a qué no será neutral la escuela (entendida como la forma colectivamente definida para la actividad educativa) del futuro.

   Al respecto, podemos postular que los espacios de neutralidad de la escuela serán

mucho más reducidos que en el pasado. La escuela ya no podrá dejar de lado ciertos temas, sino que deberá asumirlos desde una perspectiva activa, promoviendo su conocimiento y su discusión. Dicho en otros términos, en la escuela del futuro habrá menos espacio para el currículo oculto. En el modelo tradicional de neutralidad escolar era posible la existencia de un doble discurso entre las propuestas declaradas y las prácticas efectivas. En el nuevo tipo de práctica escolar habrá, por supuesto, funciones latentes y efectos no deseados, pero los fines serán o deberán ser declarados. Habrá una manifiesta presentación de los objetivos que se proponen y un mayor nivel de libertad de elección.[5]
Aprender a vivir juntos supone enfrentar el desafío de construir en los sujetos lo que Luc Ferry denominó *pensamiento ampliado.* Cada uno hoy tiene derecho a ser reconocido en su propia identidad. Pero esta adherencia a lo propio, a su comunidad de origen, no puede estar asociada a la idea de creer que esa forma de pensamiento es la única buena y legítima. Frente a esta visión limitada, que está en la base de las conductas xenófobas que han cobrado renovada vigencia, es necesario promover el «pensamiento ampliado», que permite distanciarse de uno mismo para ponerse en el lugar del otro, no sólo para conocerlo o entenderlo mejor, sino para conocerse uno mismo más profundamente.[6]

2. La centralidad de la información en la sociedad red está asociada a la concentración de poder en los que manejan los medios de comunicación. Estos medios no transmiten solamente datos sobre la realidad. Transmiten emociones, valores y representaciones culturales en general. La mediatización de la cultura tiene efectos muy significativos en las experiencias cognitivas que se promueven socialmente. El principal motivo de preocupación y tensión que existe en este campo es la contradicción que provoca la complejidad creciente de los problemas ciudadanos y la simplificación extrema que produce la modalidad de infoentretenimiento que utilizan los medios de comunicación. En las campañas electorales, por ejemplo, ya no se discuten programas sino que se apela a frases efectistas, lo más cortas posibles. Las frases tienden incluso a ser reemplazadas por imágenes impactantes y todo asume el carácter de un acontecimiento deportivo. En síntesis, en palabras de Castells: «No hay tiempo ni formato para nada de enjundia en la política mediática, es una cuestión de obtener puntos», lo cual permite a especialistas en este campo hablar de los ciudadanos-votantes como «avaros cognitivos» (Castells, 2009, pp. 308-314).
   Esta modalidad del manejo de la información y de la formación ciudadana está en abierta contradicción con las exigencias cognitivas que tiene la comprensión de fenómenos sociales tales como la protección del medio ambiente, las consecuencias de la manipulación genética, la disponibilidad y distribución del agua potable, el manejo de la salud pública, el diseño de instituciones políticas globales. Un desarrollo cognitivo que permita comprender la complejidad de los problemas no es neutral frente a los valores éticos. Edgard Morin insiste desde hace ya mucho tiempo en señalar que enseñar a pensar bien, a pensar mejor, está asociado a la

idea de formar un ser más «humano». Personas capaces de comprender la complejidad actuarían de manera más responsable y consiente. En palabras del propio Morin (2000), «El debilitamiento de la percepción global propicia un descenso de la responsabilidad, cada uno tiende a ser responsable de su tarea especializada, así que el debilitamiento de la solidaridad se percibe más unido a lo personal que al compromiso con sus conciudadanos.».
La combinación entre la hiper simplificación de los medios de comunicación y la creciente complejidad de los saberes necesarios para entender el mundo provoca un riesgo muy importante de neodespotismo ilustrado, donde el poder se concentre en aquellos que manejan la información y el conocimiento socialmente más significativos, sin posibilidades de control ciudadano. En este sentido es posible recuperar el concepto de *democracia cognitiva*. La educación del futuro deberá brindar a los ciudadanos una formación científica básica que permita comprender y controlar el trabajo de los expertos.[7]

3. Paralelo a los cambios provocados por las tendencias señaladas en los puntos anteriores, es necesario prestar mucha atención a las consecuencias sociales, políticas y culturales de los hallazgos en el campo de la biotecnología y a los posibles desarrollos derivados del descubrimiento del genoma humano. Las posibilidades de manipulación genética son una realidad desde el punto de vista técnico. Llevarlas a cabo es ya una decisión política. Declarar como bien público todo el conocimiento sobre el genoma humano ha sido un paso importante para darle a estas decisiones un enfoque político y social. Rifkin (1998) se ha ocupado de este tema advirtiendo sobre los riesgos de un nuevo eufemismo, aparentemente más banal que el horror del nazismo, pero con consecuencias sociales de enorme importancia. Entre esas consecuencias es importante destacar que el desarrollo cognitivo de las personas puede estar biológicamente determinado si se permiten intervenciones en el capital genético de las futuras generaciones.
La profunda dimensión de la manipulación genética fue puesta en evidencia, entre otros, por Habermas (2002). Su hipótesis consiste en sostener que la posibilidad de intervención en la vida prenatal a través de las técnicas de diagnóstico preimplantatorio modifica sustancialmente la relación con uno mismo y con los demás. Este autor afirma que la intervención genética provoca un cambio radical en las condiciones a partir de las cuales nos constituimos como sujetos. Hasta ahora, los procesos de socialización basados en un capital genético producto de la casualidad brindan condiciones para la vigencia de un principio de libertad, que nos permiten asumir la responsabilidad sobre nuestra biografía. Somos responsables de reflexión autocrítica, y tenemos la posibilidad de compensar retrospectivamente la relación asimétrica que existe entre padres e hijos. Los contenidos de la socialización familiar son siempre susceptibles de análisis crítico en el proceso comunicacional de la socialización. Estas posibilidades desaparecen o se modifican cuando somos conscientes de que otros han intervenido intencionalmente en nuestro capital genético. En una hipótesis extrema, Habermas mantiene que es

posible suponer que el nuevo ser, devenido adulto, no dispondrá de la posibilidad de instaurar la necesaria simetría de responsabilidades recurriendo a la autorreflexión ética, porque con la intervención genética cambian las relaciones de poder entre las generaciones. En el proceso de socialización, los adultos significativos actúan como eventuales antagonistas, mientras que en la manipulación genética lo hacen como programadores.
Las consecuencias de escenarios de este tipo sobre la educación y sobre las relaciones sociales en un sentido general, son inéditas. No se trata sólo de la posibilidad de establecer una oferta educativa adaptada a supuestos perfiles genéticos que impidan procesos de movilidad social, de cambios en destinos prefijados de antemano, lo cual es de por sí sumamente grave socialmente. Mucho más grave aún es la perspectiva de una ruptura en las condiciones sobre las cuales se apoya nuestra idea de autonomía personal, de responsabilidad sobre mi propia historia y mis conductas, en definitiva, sobre la base moral en la cual se asienta la sociedad. Paradójicamente, en momentos en los que se pronostica para el futuro un escenario de mucho mayor nivel de autonomía, de diversidad, de multiplicación de las posibilidades de elección en la construcción de las identidades personales, aparecen riesgos de determinismos «duros», potencialmente menos modificables por intervenciones sociales. Retomando algunos análisis recientes de Dubet (2004), la educación del futuro debe asegurar la *igualdad individual* de las oportunidades. Esto obliga a reflexionar sobre la formación de sujetos, sobre el modelo educativo mismo y el lugar que dicho modelo otorga a los individuos, a sus proyectos, a su vida social y a su singularidad, independientemente de sus desempeños cognitivos.

4. Además del determinismo biológico, también debemos enfrentar los desafíos de determinismos sociales creados por los escenarios de exclusión que promueve la sociedad red. La dinámica inclusión/exclusión crea sus propios mecanismos de reproducción intergeneracional. En el capitalismo tradicional existían posibilidades de movilidad social que permitían a los padres tener aspiraciones de ascenso social para sus hijos. En el marco del nuevo capitalismo se crean condiciones cada vez más duras para romper el efecto de cuna de cada sujeto. Para mantener la exclusión es necesario crear barreras que impidan la entrada. A esas barreras alude el significado que hoy adquieren conceptos tales como *empleabilidad* y *educabilidad*. Si no se diseñan acciones específicas para evitarlo, es obvio que los hijos e hijas de los excluidos de hoy no tendrán acceso al desarrollo de las competencias que les permitan incluirse en una sociedad cada vez más exigente en términos cognitivos y emocionales. Las informaciones disponibles hablan de un fuerte determinismo social de los resultados de aprendizaje de nuestros alumnos. La escuela actual no logra romper ese determinismo, que corre el riesgo de reproducirse intergeneracionalmente. Desde este punto de vista, es necesario insistir en el postulado según el cual el acceso universal a una educación básica de buena calidad constituye la condición necesaria para que sean posibles otras formas y dimensiones de la inclusión, tales como la inclusión en el trabajo o en la

participación política. Pero la universalización de la cobertura escolar -que hoy tiene magnitudes significativas- enfrenta problemas nuevos, que indican los límites que tienen los procesos educativos asumidos como procesos sectoriales y no como parte de un proyecto de construcción de sociedades más justas. Algunos estudios recientes han puesto de manifiesto que el acceso de nuevos sectores sociales a los niveles tradicionalmente reservado a las elites estaría asociado a las nuevas desigualdades tanto desde el punto de vista estructural como ideológico. La explicación de este fenómeno alude al hecho de que en el esquema fordista de producción, basado en la escasez de mano de obra altamente cualificada, un grupo reducido de personas ocupaba los puestos de cúpula, mientras que en la base se empleaba masivamente personal menos cualificado. El aumento cada vez mayor de personal cualificado y los cambios en los modos de organización del trabajo han modificado esta lógica. Las personas con altos niveles de cualificación forman una comunidad más densa, con tendencia a agruparse, relegando a los menos cualificados ya sea al desempeño de tareas viles o directamente a la exclusión (Cohen, 1998).

Emmanuel Todd (1999) ha sostenido la hipótesis según la cual la expansión de la educación postprimaria ha creado una capa de población que ha roto con la aspiración a la igualdad y la homogeneidad social. Al contrario de la educación primaria y la alfabetización, accesible a todos, la expansión de la educación superior nunca podría alcanzar un carácter universal y llevaría, en su desarrollo, a la fragmentación cultural de la sociedad. La existencia de esa dinámica remite nuevamente al tema de la adhesión a la justicia, que se constituye en un requisito importante particularmente para los sectores incluidos y de cúpula de la sociedad. Es allí donde la adhesión a la justicia es más necesaria y, al mismo tiempo, más difícil porque implica un esfuerzo ético y cognitivo muy profundo.

Algunas reflexiones finales sobre estrategias de acción

El análisis efectuado hasta aquí permite enfrentar los interrogantes acerca del vínculo entre educación y sociedad en el siglo XXII con lo que entendemos son los principales puntos de referencia. Dos puntos centrales merecen ser retomados: la educación y la sociedad del siglo XXII se construirán en este siglo y la tarea de construir una sociedad justa es contracultural. Si bien muchos análisis actuales sostienen la necesidad de adaptarnos a los cambios culturales, la pregunta es: ¿a qué debemos adaptarnos? ¿Al corto placismo? ¿Al consumismo? ¿Al individualismo asocial? ¿A la superficialidad de los medios de comunicación? Nadie puede discutir la necesidad de manejar algunos instrumentos de las actuales modalidades culturales, pero muchos de sus patrones son

claramente contrarios a la cultura que supone la construcción de sociedades justas. En ese punto es donde se ubica la tarea contracultural que es necesario impulsar desde ahora.

En esa tarea, es posible sostener algunas hipótesis que combinen la audacia que supone imaginar el futuro con la prudencia que impone la responsabilidad social. En primer lugar, no cabe duda alguna que la educación del siglo XXII exigirá un proceso de universalización del acceso y dominio de las tecnologías de comunicación. Libros digitales, pizarras digitales, acceso a toda la información disponible, comunicación en tiempo real con cualquier persona a cualquier distancia y toda la sofisticación tecnológica que sea posible imaginar estarán presentes. Pero para que todo eso contribuya a una sociedad justa, es condición necesaria que su distribución sea socialmente democrática. Algunos analistas otorgan a las comunidades de software libre y a los *hackers* un papel socialmente muy relevante como actores de esta estrategia contracultural.[8] En todo caso, es evidente que un prerrequisito para que puedan desarrollarse propuestas basadas en el dominio de las tecnologías de la información consiste en el acceso y dominio de dichas tecnologías, actividades en las cuales la educación está llamada a cumplir un papel irremplazable.

Desde el punto de vista institucional, es fundamental construir un espacio público para la tarea educativa. Este espacio no tiene que ser necesaria ni únicamente físico. Los espacios virtuales son y serán fundamentales, y permiten superar distancias espaciales. Pero deben ser lugares de encuentro de personas diferentes. Este enfoque de la educación del futuro va al encuentro de la tendencia a la privatización de los procesos educativos con estrategias basadas en el individualismo o el comunitarismo. Las *home school,* por un lado, y las escuelas gueto, por el otro, son los peligros más serios que deben ser enfrentados. En términos más asociados a las tecnologías, es necesario promover redes que involucren a personas diferentes aunque compartan los mismos protocolos de comunicación. Es preciso enfrentar la tendencia natural mediante la cual las redes tienden a agrupar y comunicar a los que piensan igual, a los que tienen los mismos intereses, comparten los mismos valores o hablan la misma lengua. Para romper esta tendencia es necesario diseñar políticas activas que superen la dinámica supuestamente democrática según la cual es preciso dar todo el poder a los usuarios.

Los docentes, sean del tipo que sean, deben estar fuertemente comprometidos con los valores de la justicia social, del respeto a las diferencias, pero también deben tener un fuerte profesionalismo que permita enseñar la complejidad. Una educación al servicio de la construcción de sociedades más justas no se agota en los procesos institucionales de selección, evaluación, financiamiento y trayectorias de formación. Una escuela justa no puede ser neutral frente a los contenidos culturales que ella debe transmitir. En pocas palabras, una escuela justa debe ser capaz de brindar a todos una educación de buena calidad donde la adhesión a la justicia constituya un valor central. Este enfoque tiene consecuencias directas sobre el desempeño de los educadores. Al respecto, es posible postular que la adhesión a la justicia debería ser un requisito para el ejercicio de la profesión docente. Así como los médicos están en muchos lugares obligados al juramento

hipocrático de respeto a la vida, sería tal vez necesario introducir en la cultura profesional de los docentes un compromiso mucho mayor con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y con los valores de justicia social, solidaridad y cohesión.[9]

Frente a estos desafíos, el reto que se abre es el que se refiere a la formación de una inteligencia responsable, que supere la idea de una moral sin base científica y de un desarrollo científico sin control moral. La primera nos lleva a la impotencia mientras que la segunda nos puede conducir al desastre.

Referencias bibliográficas

CALLON, M.; LASCOUMES, P.; BARTHE, Y. (2001): *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique.* París. Sauil.

CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.* Madrid. Alianza Editorial.

— (2009): *Comunicación y poder.* Madrid. Alianza.

COHEN, D. (1998): *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones.* Buenos aires. Fondo de Cultura Económica.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro.* Madrid. Santillana.

DIAMOND, J. (2006): *Effondrement: Comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie.* París. Gallimard.

DUBET, F. (2004): *L'école des chances: Qu'est-ce qu'une école juste?* París. Seuil.

FERRY, L. (2007): *Aprender a vivir: Filosofía para mentes jóvenes.* Buenos Aires. Taurus.

GORZ, A. (2008): *Ecologica.* París. Galilée.

HABERMAS, J. (2002): *L'avenir de la nature humaine: Vers un eugénisme libéral?* París. Gallimard.

HÖFFE, O. (2007): *Ciudadano económico, ciudadano del Estado, ciudadano del mundo: Ética política en la era de la globalización.* Buenos Aires. Katz.

LAIDI, Z. (2000): *Le sacré du présent.* París. Flammarion.

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona. Seix Barral. [Ed. orig. en francés: *La tête bien faite: Repenser la réforme. Réformer la pensée.* París. Seuil, 1999]

RIFKIN, J. (1998): *The biotech century: Harnessing the gene and remaking the world.* Nueva York. J.P. Tarcher/Putnam.

SENNETT, R. (2006): *La cultura del nuevo capitalismo.* Barcelona. Anagrama.

— (2009): *El artesano.* Barcelona. Anagrama.

TEDESCO, J.C. (2007): *El nuevo pacto educativo.* Buenos Aires. Santillana.

TODD, E. (1999): *La ilusión económica.* Buenos Aires. Taurus.

UNESCO (2000): *Les clés du XXIe siècle.* París. Unesco/Seuil.

Acerca del autor

Juan Carlos Tedesco es profesor de la Universidad Nacional de San Martín (Argentina). En 1976 ingresó en la Unesco y fue director de la Oficina Internacional de Educación, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y del Instituto

Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) en su sede regional de Buenos Aires. Fue viceministro y ministro de Educación en Argentina. Ha publicado numerosos artículos y libros sobre las relaciones entre educación y sociedad.

---

1. La discusión sobre el futuro ocupa un lugar importante en la agenda de las organizaciones internacionales. No es casual que uno de los capítulos del libro sobre las claves del siglo XXI de la Unesco (2000) lleve por título «Qué futuro para el futuro», con reflexiones de importantes científicos e intelectuales de todas las regiones del planeta.
2. Véase *Le Nouvel Observateur*, núm. 2355 (2009).
3. Esta articulación entre rigor metodológico y compromiso ético-político se puede advertir claramente en los análisis sobre el futuro de la sociedad de autores como U. Beck, A. Touraine, Z. Baumann, M. Castells, R. Sennett, A. Zen, entre otros.
4. Un análisis de la articulación entre racionalidad y respuestas emocionales en el comportamiento político puede encontrarse en el Castells (2009).
5. Sobre este punto véase Tedesco (2007).
6. Sobre esta diferencia entre pensamiento limitado y pensamiento ampliado, véase Ferry (2007).
7. Un análisis interesante sobre las relaciones entre saber y poder, las formas posibles de diálogo y controversia entre especialistas y ciudadanos profanos puede verse en Callon, Lascoumes y Barthe (2001).
8. Véase, por ejemplo, Gorz (2008) y Sennett (2009).
9. La idea de extender el juramento hipocrático a otros actores sociales, como los empresarios por ejemplo, puede verse en Höffe (2007).

2

La escuela continua y el trabajo en el espacio-tiempo electrónico[1]

Javier Echeverría
Universidad del País Vasco

Pensar el futuro: reflexiones previas

Al comienzo de su *Meditación de la técnica,* Ortega y Gasset (1996, p. 21) escribió las siguientes reflexiones:

> *Uno de los temas que en los próximos años se va a debatir con mayor brío es el del sentido, ventajas, daños y límites de la técnica. Siempre he considerado que la misión del escritor es prever con holgada anticipación lo que va a ser problema,, años más tarde, para sus lectores y proporcionarles a tiempo, es decir, antes de que el debate surja, ideas claras sobre la cuestión, de modo que entren en el fragor de la contienda con el ánimo sereno de quien, en principio, ya la tiene resuelta.*

Este libro quiere pensar en el futuro y propone como tema de reflexión una de las cuestiones que más se discutirán en las próximas décadas, el futuro de la escuela. Se da por supuesto que habrá una nueva escuela, es decir, que los actuales sistemas educativos experimentarán profundas transformaciones. No se trata, por tanto, de pensar el futuro, ni mucho menos de predecirlo, sino de pensar en el futuro, lo cual es algo muy distinto. Quienes nazcan a finales del siglo XXI, supuesto que el cambio climático o alguna catástrofe nuclear no hayan transformado radicalmente la faz del planeta, tendrán que aprender, educarse y socializarse, es decir, adquirir conocimientos, desarrollar capacidades y establecer relaciones con sus coetáneos, así como con sus antecesores y sucesores. Tradicionalmente, las escuelas han sido uno de los principales ámbitos para el aprendizaje, la educación y la socialización, en particular para los niños y los jóvenes. Pensar en el futuro de la escuela implica reflexionar sobre la función pasada, presente y futura de los sistemas escolares, con el fin de explorar si tendrá sentido la existencia de escuelas a principios del siglo xxii, así como las funciones que tendrían a su cargo. Según Ortega, la función de la técnica iba a ser uno de los grandes temas de nuestra época, punto éste en el que tuvo toda la razón. Siguiendo su estela, pienso que el aprendizaje, la educación y la socialización en el espacio electrónico son temas muy relevantes para el futuro y que darán lugar a grandes discusiones. Otro tanto cabe decir del trabajo en el

espacio electrónico, en la medida en que se aprende haciendo *(learning by doing)* y por ende trabajando.

Para contribuir a esta reflexión colectiva, que no por arriesgada resulta menos relevante, voy a referirme a una nueva modalidad de escuela, las *tecno-escuelas,* cuya emergencia ya se ha producido y cuyo desarrollo y consolidación tendrán lugar a lo largo del siglo xxi. En el momento actual, las tecno-escuelas están conformadas sobre la base del sistema tecnológico TIC, es decir, las tecnologías de la información y la comunicación y suelen ser denominadas *e-escuelas*, del mismo modo que a la ciencia en el espacio electrónico se le llama *e-science.* Desde finales del siglo xix, la mayor parte del sistema escolar estuvo diseñada en función de las necesidades de la civilización industrial y de la vida urbana, sin perjuicio de que también hubo y sigue habiendo sistemas escolares que funcionan en ámbitos rurales y en pequeñas poblaciones. Hoy en día se habla de la sociedad postindustrial, así como de las sociedades de la información y del conocimiento, cuyo desarrollo plantea nuevas necesidades, entre ellas la creación de *e-escuelas*.

A mi modo de ver, las sociedades de la información ya existen, como lo prueba el hecho de que la Organización de las Naciones Unidas convocara en 2003 y 2005 una Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (World Summit on the Information Society, WSIS), que se celebró en dos sesiones, la primera en Ginebra, la segunda en Túnez. En la Declaración final consensuada se propugnó una sociedad de la información «centrada en la persona, incluyente y orientada al desarrollo, en la que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento», también se afirmó, y tajantemente, la *e-inclusión:* «todas las personas, en todas partes, deben poder participar y no debe excluirse a nadie de las ventajas que ofrece la sociedad de la información». En cuanto a la utilización de las TIC en la educación, la Cumbre Mundial llegó a conclusiones y formuló recomendaciones muy claras: «debe promoverse el uso de las TIC a todos los niveles en la educación, la formación y el perfeccionamiento de los recursos humanos, teniendo en cuenta las necesidades particulares de las personas con discapacidades y los grupos desfavorecidos y vulnerables» (ONU, 2003). Considerando que en la Cumbre Mundial participaron casi todos los países del mundo, asociaciones internacionales, empresas del sector TIC y representantes de la sociedad civil, el desarrollo de la sociedad de la información por todo el planeta está garantizado durante las próximas décadas. En un contexto así, nadie duda de la importancia de las TIC para la educación.

En cambio, las sociedades del conocimiento no existen todavía, sólo cabe hablar de economías del conocimiento y de comunidades del conocimiento. La expresión «sociedad del conocimiento» es un desiderátum, o si se quiere un ideal regulativo, algo que quizá convendría construir, pero que no está claro cómo pudiera lograrse. Valga como ejemplo de ese *wishful thinking* la Agenda de Lisboa 2000 de la Unión Europea, en la que se afirmó como objetivo estratégico del conjunto de países de la Unión que la sociedad europea del conocimiento llegase a ser el líder mundial para el 2010, aun cuando hubiese países industrial o agrícolamente más potentes que Europa. En otoño de 2010, cuando se redacta el presente artículo, la Comisión Europea ha renunciado a dicho

objetivo. De hecho, a partir de 2006 renovó y modificó la propia Agenda de Lisboa.[2] A partir de entonces se comenzó a utilizar la expresión «sociedad basada en conocimiento» en lugar de «sociedad del conocimiento», mientras que la denominación de «sociedad de la información» continuó siendo muy usada. Por tanto, comenzaron a surgir dudas de que fuera a haber una auténtica sociedad europea del conocimiento, y muchas más en relación con el presunto liderazgo de la UE en esa nueva modalidad de sociedad, cuya estructura social todavía está por ver. En cambio, la CE decidió crear un Espacio Europeo Único de la Información *(Single European Information Space,* SEIS) y este objetivo sí que parece alcanzable, porque implica una convergencia entre las infraestructuras informacionales ya existentes en los diversos países y regiones europeas, así como una convergencia jurídica y tecnológica. Si el SEIS llega a ser operativo en los próximos años, se habrá dado un paso importante hacia la construcción de una sociedad europea de la información, tomando como punto de partida las diversas sociedades de la información ya existentes en Europa, mayormente nacionales, regionales y urbanas. Para ir en esa dirección, la CE está haciendo grandes esfuerzos para crear el espacio europeo de la investigación y el espacio europeo de educación superior, los cuales conformarán dos subespacios (subredes) del espacio electrónico europeo. En cambio, no se alude todavía a un posible *espacio escolar europeo*. La interconexión efectiva entre las redes escolares europeos y su acoplamiento metodológico y de contenidos parecen irrealizables por el momento, aunque acaso puedan lograrse dentro de una década, o más. En todo caso, es previsible que se vaya en esa dirección.

En cambio, pensar en un espacio europeo único del conocimiento parece algo utópico, aunque sólo sea por la sencilla razón de que no existe un sistema de tecnologías del conocimiento que permitan que el conocimiento fluya directamente de una persona a otra, como sí fluye la información a través de las redes telemáticas, los teléfonos móviles y la televisión digital. Cierto es que algunos artistas, por ejemplo en el film Matrix, han sabido imaginar ese tipo de *tecnologías del conocimiento*, basadas en artefactos a los que bastaría con conectarlos al cerebro humano para que las personas adquirieran el don de lenguas, supiesen pilotar aviones y desarrollaran de manera cuasi instantánea otras muchas capacidades y destrezas que, hoy por hoy, sólo pueden ser aprendidas en las escuelas, y ello con esfuerzo, trabajo y a lo largo de varios años de aprendizaje, educación y socialización. También es cierto que el programa *Converging Technologies for Improving Human Performance de la National Science Foundation* estadounidense (2001) preconiza la convergencia entre las nanotecnologías, las biotecnologías, las TIC y las ciencias cognitivas, poniendo como objetivo el desarrollo de tecnologías de interconexión directa entre los cerebros, lo que permitiría, desde un planteamiento visionario, la transmisión directa de conocimientos de unas personas a otras, eliminando la necesidad de que hubiera escuelas, el menos en relación con la primera de sus funciones, el aprendizaje (Rocco y Bainbridge, 2002). Sin embargo, hay muchas razones para dudar de que un sistema tecnológico así pueda llegar a conformarse, e incluso para considerarlo deseable, dada la invasión de la intimidad que podría implicar, sobre todo en la medida en que incidiese en la expresión y detección de emociones y sentimientos. Una

de las componentes del programa *Converging Technologies* se llama «conquista del cerebro». Además de avanzar en el conocimiento de cómo funciona el cerebro humano, pretende desarrollar nanosensores y nanoemisores TIC que, siendo biológicamente compatibles, puedan simular o implementar diversas funciones perceptivas y cognitivas. Ese subprograma está pensado para paliar las discapacidades y las enfermedades mentales, en particular las derivadas de la senilidad, pero una vez construidos esos artefactos «tecnocognitivos» no resulta difícil imaginar que puedan tener otros usos, algunos de ellos altamente preocupantes, por ejemplo para el maltrato de las personas, e incluso para la tortura. No hay que olvidar que en el diseño del programa participaron varios expertos militares y de agencias de seguridad. Cuando se habla de las TIC siempre se suele pensar en Internet, pero hay otras muchas redes telemáticas y tecnologías de la información y la comunicación de uso militar cuyo uso, por cierto, también se enseña, pero en este caso en las escuelas militares. Valga esta breve advertencia para recordar que hay escuelas de diversos tipos.

En lo que sigue, sólo voy a referirme a las escuelas en el ámbito civil, independientemente de que su gestión sea pública o privada. Reflexionar sobre el futuro de la escuela a un siglo vista implica afrontar cuestiones relevantes, pero también diversas, y todo ello sin salir de la perspectiva tecnológica a la que se circunscribe esta contribución. Parafraseando de nuevo a Ortega, la escuela del futuro es uno de los grandes temas de nuestro siglo.

Dos propuestas generales sobre la escuela del futuro

En este capítulo propondré dos «ideas claras sobre la cuestión», siguiendo el consejo de Ortega. También extraeré de ellas un par de consecuencias que me parecen relevantes para el futuro de la escuela.

El ritmo actual de innovación tecnológica es muy acelerado y no se puede prever si dentro de un siglo habrá un sistema TIC parecido al que actualmente conocemos, casi seguro que no. Tampoco podemos saber si se habrá desarrollado un sistema de tecnologías del conocimiento (TC) que, aun sin ser tan invasivo como el representado en Matrix o el proyectado en los programas *Converging Technologies,* posibilite un flujo directo de conocimientos entre las personas. Ante esas incertidumbres, voy a limitarme a pensar en la escuela del futuro en tanto espacio-tiempo de la información, la comunicación y el conocimiento. Como mostraré en el siguiente apartado, el espacio electrónico es una estructura ya consolidada, a cuya utilización se han habituado cientos de millones de personas. Por tanto, aunque las tecnologías de acceso e interacción en dicho espacio puedan cambiar, cosa que doy por segura, las interrelaciones a distancia y en red entre los seres humanos seguirán desarrollándose a lo largo del siglo xxi, tanto

porque el proceso de globalización va a proseguir su andadura como porque el sistema TIC seguirá ampliándose y generará nuevas posibilidades de telerrelación entre personas, instituciones, organizaciones y comunidades. Otro tanto ocurrirá en el caso de las escuelas y de las comunidades escolares, debido a que el *e-learning* y la *e-science* están plenamente consolidadas, y previsiblemente van a seguir desarrollándose. Algo similar cabe decir del *e-trabajo,* puesto que el teletrabajo en línea es otra realidad consolidada, y con clara tendencia al crecimiento.[3] La escuela del futuro no formará a las personas para trabajar en las industrias, salvo a un porcentaje, sino en sectores relacionados con la información y el conocimiento, y ello porque también el trabajo se realizará cada vez más en el tercer entorno, como en la última década ha venido ocurriendo.

En suma: las actuales sociedades de la información han emergido y se están desarrollando en un nuevo espacio-tiempo social, el tercer entorno, de cuya estructura espacial y temporal me ocuparé a continuación. La escuela y el trabajo del futuro también se ubicarán y desarrollarán allí, en su mayor parte. Por todo ello, es posible aportar al menos dos ideas claras:

- ♦ La existencia de una nueva modalidad de espacios escolares y laborales.
- ♦ La radical modificación de los tiempos escolares y laborales.

Veámoslo a continuación, sin olvidar que no se trata de pronosticar ni de predecir, sino de pensar, es decir, de aportar marcos conceptuales claros para pensar el futuro, aunque dichos marcos sean muy generales, por ser filosóficos.

Espacios y tiempos de aprendizaje en el tercer entorno

Mantengo la hipótesis de que las tecnologías de la información y la comunicación, al converger entre sí, han generado un sistema tecnológico, el sistema TIC. La innovación tecnológica da lugar a nuevas TIC, por ejemplo las actuales tecnologías *wifi*, o los *e-books*, que se integran en el nuevo sistema tecnológico, por estar éste constituido como tal sistema. Subrayar este punto es importante, porque la *e-escuela* actual, sea lo que sea en el futuro, será una tecnoescuela.[4] Los procesos educativos, de aprendizaje y de formación se desarrollarán con la ayuda del sistema tecnológico TIC, o como se denomine dentro de unas décadas. Sobre todo, estarán mediatizados por el sistema TIC. Diversos autores han mostrado que las tecnologías TIC no son simples herramientas que ayudan a hacer tales o cuales cosas, sino que constituyen auténticas mediaciones de dichas acciones, debido a que sin ellas no serían factibles.[5]

A su vez, la interacción entre el sistema TIC y el entorno socioeconómico (empresas tecnocientíficas, capitalriesgo, Internet, diversas plataformas tecnológicas utilizadas por los usuarios, etc.) han posibilitado la emergencia de un nuevo espacio social, el espacio

electrónico o mundo digital.[6] Aunque se hable de las tecnologías de la información y la comunicación y muchos las conciban como herramientas que aportan una nueva vía de acceso, procesamiento y distribución de la información, el sistema TIC es mucho más que eso, precisamente porque ha dado lugar a un nuevo espacio-tiempo social, en el que las personas físicas y jurídicas pueden relacionarse e interactuar a distancia y en red. El espacio electrónico o tercer entorno no sólo ha transformado la información y las comunicaciones; ante todo, ha transformado las relaciones y las acciones humanas, tanto individuales como colectivas e institucionales. Cuando nos conectamos a una red telefónica, a Internet, a una cadena de televisión digital, a una consola de videojuegos, a un cajero automático y a otras muchas tecnologías TIC, incluidos los emisores y receptores digitales, estamos accediendo a un espacio diferente, al que conviene denominar *tercer entorno.* El primer entorno es la naturaleza (biosfera), el segundo las ciudades (y los Estados), ambos son estructuras espacio-temporales donde los seres humanos han desarrollado diversas culturas y diferentes formas sociales y económicas. Pues bien, al denominar tercer entorno al espacio electrónico generado por el sistema TIC, lo estamos equiparando en importancia a esos dos grandes ámbitos de desarrollo social, cultural y económico que son el campo y la ciudad. Ocurre además que el tercer entorno se superpone a los otros dos, sin destruirlos, aunque incidiendo profundamente en ellos. En tercer lugar, el tercer entorno posee una estructura topológica y métrica que difiere en aspectos fundamentales de los otros dos entornos sociales. Por lo general, tanto en los ámbitos rurales como en los urbanos las relaciones humanas y sus interacciones se producen en recintos con límites precisos, donde las personas y objetos están presentes físicamente, y ello en un determinado intervalo de tiempo.[7] En el tercer entorno, en cambio, las interacciones y las relaciones se producen a distancia y en red, así como multicrónicamente: un mismo acontecimiento o suceso puede ser repetido una y otra vez en el mundo digital, e incluso puede ser programado para que suceda en tales y cuales momentos y en otros no, como ocurre con los virus informáticos, auténticos paradigmas de lo que es una acción a distancia, diferida y en red. Además, la métrica del tercer entorno no es euclídea, lo que también trae consigo propiedades estructurales muy distintas, tanto en lo que atañe al espacio como al tiempo social.

La hipótesis del tercer entorno sustenta las dos ideas claras que estoy comentando. En primer lugar, la escuela del futuro no estará basada en edificios con puertas, muros, habitaciones y ventanas a los que haya que acudir físicamente para aprender y socializarse. En la sociedad-red (Castells, 1999) habrá escuelas-red, es decir, infraestructuras telemáticas y espacios electrónicos (digitales, virtuales) en donde se desarrollarán los procesos de aprendizaje y socialización que hoy en día tienen lugar en las instituciones educativas. Otro tanto ocurrirá en el caso del trabajo, que ya ahora es teletrabajo en buena medida, y lo seguirá siendo en un grado cada vez mayor a lo largo de las próximas décadas. Esta expansión del tercer entorno, sin embargo, encontrará sus propios límites; es decir, los recintos donde se desarrollen actividades escolares y laborales presenciales seguirán existiendo; sin embargo, la organización de los sistemas escolares y laborales se estructura principalmente en función del desarrollo de los

procesos de aprendizaje, socialización y producción en el espacio electrónico, mundo digital o tercer entorno.

En segundo lugar, ni la escuela ni el trabajo del futuro tendrán la organización temporal que hoy conocemos, basada en la noción de horario, es decir, en un número de horas diarias que cubrir, con un momento para empezar y otro para terminar, día tras día. En el tercer entorno, tanto el aprendizaje como el trabajo podrán llevarse a cabo en cualquier momento del día o de la noche, así como en cualquier semana o mes, siempre que al final se logren unos determinados resultados previamente fijados. En los procesos de aprendizaje habrá que adquirir una serie de conocimientos, tener ciertas capacidades y desarrollar determinadas habilidades y destrezas. Todo ello será evaluado, de modo que uno de los aspectos principales de los actuales sistemas escolares se mantendrá. En cuanto a las actividades laborales, ocurrirá algo similar: si son productivas, serán evaluadas y retribuidas en función del nivel de productividad que cada cual (persona o grupo) alcance; si se realizan en el sector de servicios, se tendrá en cuenta la cantidad y calidad de los servicios prestados, que serán evaluados por los usuarios de los mismos, no sólo por las empresas del sector. También se valorará la adquisición de conocimientos y habilidades a lo largo de la actividad laboral, es decir, la formación de los trabajadores. En suma, la estructura temporal de las actividades escolares y laborales cambiará radicalmente. Las evaluaciones seguirán existiendo, aunque es previsible que se hagan de maneras muy diferentes. No comentaremos este tercer aspecto de la cuestión, nos limitamos a apuntarlo.

Lo que estamos atribuyendo al futuro ya comienza a manifestarse hoy en día, y de manera creciente. El espacio electrónico tiene su propia estructura topológica y métrica y las actividades que se llevan a cabo en él han de adaptarse a dicha estructura, sea desde el punto de vista espacial o desde el temporal. Nuestro argumento no es predictivo, sino adaptativo. El desarrollo de las sociedades de la información no puede tener lugar sin que se desarrolle simultáneamente el tercer entorno, por ser dos emergencias del sistema TIC concomitantes entre sí. Si ello es así, la escuela y las oficinas han de adaptarse a la estructura del tercer entorno, la cual es mucho más estable y duradera que las TIC concretas que se usen, precisamente por ser una emergencia sistémica que ya se ha producido y que se está consolidando y expandiendo por todo el mundo, como lo prueba el hecho de que los diversos países hayan consensuado un plan de acción al respecto en la WSIS de la ONU.

Resumamos lo dicho en este apartado. Cabe pronosticar que las actuales aulas informáticas que la mayoría de instituciones educativas han creado serán obsoletas dentro de pocos años. Dada la estructura topológica y métrica del espacio electrónico, es previsible que dichos recintos de aprendizaje vayan siendo sustituidos por aulas-red, es decir, por redes educativas telemáticas similares a las actuales redes sociales, pero diseñadas para los diversos procesos de aprendizaje y formación. Desde este punto de vista, las actuales escuelas se convertirán en escuelas-red, con el fin de adaptarse mejor a la estructura de la sociedad-red. En cuanto a las instituciones educativas, se convertirán en *redes escolares*. El acoplamiento y la colaboración entre unas redes educativas y

otras, compartiendo infraestructuras y recursos humanos, será la regla general. Conforme esa tendencia cristalice se podrá hablar de una e-escuela comparable a la e-ciencia actualmente imperante en la actividad investigadora.

Sobre los contenidos que vayan a ser enseñados en el futuro poco se puede decir, salvo que cambiarán considerablemente, puesto que habrán de ser diseñados para un mundo globalizado, y en el caso de Europa para un espacio escolar europeo que, tarde o temprano, habrá que impulsar y desarrollar. En principio, lo más importante será la adquisición de habilidades y destrezas, así como de capacidades y competencias que habrá que establecer y evaluar. En este mismo sentido, habrá que prestar mucha atención a los juegos electrónicos en red, así como al deporte escolar electrónico, que apenas se ha desarrollado hasta ahora. Algunas redes sociales, por ejemplo Facebook, Twitter y Tuenti, han empezado a impulsar el *social gaming*, es decir, el juego en línea en el marco de una red social determinada. Dada la importancia que tiene el juego en los procesos de aprendizaje, tanto infantiles como de adultos, la escuela del futuro habrá de prestar mucha atención al factor lúdico, puesto que jugar y divertirse es una de las mejores vías para adquirir y ejercitar capacidades. Hasta ahora, los programas de e-learning han prestado muy poca atención a este aspecto lúdico de los procesos de aprendizaje, como tampoco a los videojuegos. Entiendo que el futuro será muy distinto y que aprender jugando (en el tercer entorno) será uno de los principales cometidos de la escuela del futuro.

Aun así, el cambio estructural más importante afectará al tiempo escolar. Los actuales horarios escolares están adaptados a la organización del tiempo que caracteriza a las sociedades industriales, tanto cotidianamente como a lo largo del año. Conforme las sociedades de la información vayan adquiriendo un peso relativo mayor, la organización industrial del tiempo irá perdiendo relevancia, e incluso tenderá a ser subsidiaria. La noción de jornada laboral con siete u ocho horas de trabajo, que ha sido proyectada a las instituciones educativas en forma de horarios escolares (más actividades extraescolares), irá perdiendo vigencia. La tendencia general de las sociedades informacionales más desarrolladas apunta hacia el funcionamiento de las redes durante las veinticuatro horas del día y los 365 días del año. Otro tanto ocurrirá en el caso de las escuelas-red, que estarán abiertas de forma permanente, siendo el estudiante y el profesor quienes elegirán cuánto tiempo dedican a desarrollar sus respectivas actividades, y cuándo lo hacen. Lo importante será conseguir los objetivos establecidos en relación con la adquisición de capacidades y competencias, no la periodicidad de los horarios diarios, semanales ni mensuales.

Aprender a lo largo de toda la vida

Para terminar, comentaré brevemente otro cambio estructural previsible, que también tiene que ver con el tiempo: la *escuela continua.* Los actuales sistemas educativos están

diseñados para los niños y jóvenes, como la distinción misma entre la educación primaria, secundaria y superior muestra. Cierto es que existe una enseñanza universitaria reglada para mayores de 25 años, pero incluso en ese nivel educativo resulta minoritaria, comparativamente hablando. En el caso de las escuelas, esto resulta todavía más claro: están diseñadas para niños y niñas.

La civilización industrial ha estado basada en la existencia de profesionales y especialistas, que debían aprender su oficio en la juventud y practicarlo luego durante años, e incluso toda la vida, hasta la jubilación. Las universidades han formado maestros, peritos, licenciados e ingenieros que han ejercido sus respectivas profesiones sindicados en colegios profesionales, cuyo cometido principal ha consistido en garantizar unos estándares de calidad en el ejercicio de cada una de las profesiones, así como en luchar por un digno nivel retributivo para los profesionales del gremio. Otro tanto cabe decir de la formación profesional y de los sindicatos, que han cumplido una función similar en relación con las diversas artesanías, labores y oficios. La economía industrial ha estado basada en la división del trabajo en oficios, gremios y profesiones, estando cada uno de ellos especializados en tareas muy específicas, fuesen éstas productivas o de otro tipo. En cambio, el modelo de organización del trabajo en las sociedades de la información se orienta más hacia el aprendizaje permanente y a la continua aparición de nuevos cometidos y competencias, debido al ritmo acelerado de innovación en dichas sociedades. Por tanto, las barreras entre las profesiones y titulaciones se irán haciendo difusas, tendiéndose a la interdisciplinariedad y a la cooperación entre personas de diversas formaciones, formando equipos mixtos. Además, cada persona cambiará de oficio y de trabajo con mucha mayor frecuencia que en la época industrial, otra vez a causa del rápido ritmo de cambio tecnológico, que convierte en obsoletas determinadas capacidades y exige el aprendizaje de nuevas competencias, aunque sólo sea porque las herramientas TIC son poco duraderas, y porque sus usos cambian, ya que los usuarios también innovan (Von Hippel, 2005).

La emergencia de las economías de la información y del conocimiento junto con la pérdida relativa de peso por parte del sector industrial implican una profunda transformación del mercado laboral, debido al crecimiento cada vez mayor del sector servicios y a la gran variedad de funciones y cometidos que van surgiendo en las sociedades de la información conforme éstas evolucionan y crecen. Previsiblemente, en las próximas décadas cada persona cambiará varias veces de oficio a lo largo de su vida, y no sólo de puesto de trabajo. Y aunque ejerza básicamente un mismo tipo de actividad: tendrá que aprender a utilizar otros instrumentos TIC y a relacionarse e interactuar con los demás en nuevos escenarios virtuales, en cuyo ámbito de desarrollarán los procesos de socialización.

Todo ello tiene consecuencias inmediatas a la hora de organizar la educación y la formación. Las escuelas-red del futuro serán *escuelas continuas,* y ello desde dos perspectivas diferentes. En primer lugar, desarrollarán la educación permanente o continua, en la que cualquier persona podrá ser un escolar, independientemente de su edad. En segundo lugar, funcionarán sin interrupción horaria, al estar abiertas en todo

momento. Ambas transformaciones serán lentas, porque implican un cambio profundo en la estructura del tiempo social, y por ende un cambio cultural y social. Una transformación así implica el paso desde un tiempo industrial a un tiempo *informacional,* o *tiempo-red.* Las tendencias en esa dirección ya se están manifestando en los niveles educativos superiores, así como en formación profesional; previsiblemente llegarán a secundaria y primaria. A mi modo de ver, dichas tendencias se agudizarán en los próximos años, sobre todo si se tiene en cuenta que las sociedades de la información, que por ahora siguen teniendo una base cultural, idiomática e incluso nacional común, irán imbricándose e hibridándose entre sí, evolucionando hacia *sociedades multiculturales de la información.* El aprendizaje de otros idiomas y la vivencia de diversas culturas a través de las redes es otro de los factores que anima a pensar en que el futuro radica en la formación continua, es decir, en el aprendizaje permanente de nuevas capacidades y destrezas.

Pensar en la escuela del futuro implica reflexionar, como mínimo, sobre estas cuestiones, sin perjuicio de que haya otros muchos factores que hay que tener en cuenta. Ortega afirmó que «la técnica es la reforma de la naturaleza» y también dijo que da lugar a «una nueva naturaleza puesta sobre aquella, una sobrenaturaleza» (Ortega, 1996, p. 28). Análogamente, cabe decir que las tecnologías de la información y la comunicación, y en general las tecnociencias sociales, implican la reforma de las sociedades, es decir, la emergencia de nuevas modalidades de sociedad, que se superponen a las previamente existentes y las transforman. Esto es lo que ocurrirá con las actuales escuelas: desde el tercer entorno se les superpondrán nuevas formas de aprendizaje y socialización, que se desarrollarán en *redes educativas telemáticas,* no en recintos ni en centros escolares con una ubicación fija. El acceso a las *e-escuelas,* y por ende la posibilidad de aprender, trabajar y relacionarse en el tercer entorno, depende de los artefactos TIC que cada cual lleve consigo, esté dónde esté y sea la hora que sea. Operando con ellos, podrá acceder a un espacio escolar en línea, y en su caso aprender y socializarse allí. Dichas *e-escuelas,* o como se llamen en el futuro, convivirán durante años con las actuales, que han sido diseñadas para la civilización industrial, como en general los sistemas escolares. ¿Desaparecerán estos últimos? No lo creo, por la sencilla razón de que, así como las sociedades rurales y agrícolas no han desaparecido en el siglo XX, por mucho que han crecido las industrias y las ciudades, así también las sociedades de la información coexistirán con las sociedades industriales, aunque éstas decrezcan en importancia relativa. Las escuelas del futuro serán híbridas en varios sentidos y sus principales escenarios serán en red, es decir, estarán ubicados en el tercer entorno. Lo que sí parece casi seguro es que, salvo catástrofe general previa, a finales del siglo xxi y principios del siglo xxii habrán emergido nuevas formas de aprendizaje, socialización y trabajo, aunque su concreción resulte difícil de imaginar.

Referencias bibliográficas

CASTELLS, M. (1999): *La era de la información: La sociedad red.* México. Siglo XXI.

ECHEVERRÍA, J. (1999): *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno.* Madrid. Destino.

ONU (2003): *Declaración de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información* [en línea]. Ginebra. <www.itu.int/wsis/geneva/index-es.html>.

ORTEGA Y GASSET, J. (1996): *Meditación de la técnica y otros ensayos sobre ciencia y filosofía.* 4.ª ed. Madrid. Alianza.

QUERALTÓ, R. (2008): *La estrategia de Ulises o ética para una sociedad tecnológica.* Madrid-Sevilla. Doss/CICTES.

ROCCO, M.S.; BAINBRIDGE, W.S. (eds.) (2002): *Converging technologies for improving human performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science.* Arlington (Va). NSF.

VON HIPPEL, E. (2005): *Democratizing innovation.* Cambridge (Mass). MIT Press.

Acerca del autor

Javier Echeverría es profesor de la fundación de investigación Ikerbasque en el Departamento de Sociología 2 de la Universidad del País Vasco. Ha obtenido el Premio Anagrama de Ensayo (1995), el Premio Euskadi de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales (1997) y el Premio Nacional de Ensayo (2000) por su libro *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno.* Se ha interesado por la historia y la filosofía de la ciencia y la tecnología, y actualmente se ocupa de los estudios de innovación social.

1. Este capítulo ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación FFI200803599/FISO, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y desarrollado en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC y en el Departamento de Sociología de la UPV/EHU.

2. La nueva Agenda Social de la UE para el período 2006-2010 fue definida en COM (2005) 33 final.

3. Para una exposición más amplia de lo que es el tercer entorno, véase Echeverría (1999).

4. Hoy en día se usan expresiones como *e-learning*, *e-participation*, *e-administration*, etc., y con ellas se alude a actividades y servicios que se desarrollan en el espacio electrónico. Los flujos de información, en efecto, están basados en los cambios de carga eléctrica de los electrones de los discos duros, normalmente de silicio. Sin embargo, hay avances importantes en fotónica, que parecen hacer posible que sean los fotones los que conduzcan información, y no los electrones. De ocurrir así, habría que hablar de un espacio fotónico, en vez de un espacio electrónico. Ésta es otra de las razones por las que prefiero hablar del tercer entorno, afirmando que lo importante es la estructura topológica y métrica del nuevo espacio social, no así la materialidad concreta que le dé soporte ni el elenco de tecnologías TIC que permitan operar en dicho espacio-tiempo.

5. Véase, por ejemplo, Queraltó (2008, p. 27), donde se dice que «la técnica no es únicamente un instrumento sino una mediación; la diferencia es de radical importancia».

6. La teoría de sistemas afirma que un determinado sistema, en condiciones de contorno favorables, puede generar propiedades emergentes o sobrevenidas. A mi modo de ver, es lo que ha ocurrido en el caso del sistema tecnológico TIC.

7. En el caso de las escuelas, hay unos edificios (las instituciones) y unas horas concretas (el horario escolar) en donde se desarrollan los procesos educativos, de aprendizaje y de socialización. Otro tanto ocurre en el caso del trabajo en la producción industrial, que también se lleva a cabo en espacio concretos (la fábrica, la oficina, el lugar de trabajo) y durante un determinado tiempo (el horario laboral).

3

El profesorado de aquí a cien años. Jugando con el tiempo

Atuara Zirtae
Ocsicna Nonreb *
Universidad de Anolecra

Si miramos la historia de la educación podemos ver que en la primera década del siglo anterior, el XXI, hubo reformas curriculares en los estudios del profesorado aunque no tanto en la organización de las escuelas. En muchos países fue un avance. Poco a poco, en todos los países del globo, estos estudios pasaron a ser universitarios con pleno derecho. Los currículos fueron mejorándose pero aún envueltos en el desconcierto de los grandes cambios que habían acontecido a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Aún predominaba el llamado históricamente *gran desconcierto educativo* de principios del siglo XXI, que duró décadas.

Hoy día, ya bien entrados en el 2111, ser profesor o profesora no tiene nada que ver con hace cien años. Por una parte, tenemos los profesores de carne y hueso, por decir algo comprensible, los llamados *humanos;* por otra parte, los *tracks,* que son máquinas de enseñar y prácticamente predominan en las tareas actuales de la enseñanza. Son los antiguos ordenadores o computadoras que hoy son casi humanos, pues están capacitados para aprender mediante su inteligencia artificial.

Por supuesto que en la educación de la infancia y la adolescencia hay otros profesionales aparte del profesorado. Pero en este capítulo únicamente hablaremos de los y las docentes, tanto humanos como no, y su formación y su práctica educativa.

Los profesores humanos están especializados en niños y niñas, adolescentes y adultos. Son las tres etapas generales. Ya no existen las tradicionales etapas como hace años. Hace tiempo se eliminaron. Existen edades. Desde el momento de nacer, a cada niño y niña se le adjudica un profesor o profesora que le guiará durante un año o dos, depende de las características del niño o niña. Será el profesor guía. El chip que el niño o niña lleva incorporado desde el nacimiento le permite al profesor o profesora guía localizarle en todo momento y, además, le sirve para almacenar datos que no hace falta que aprenda sino que contenga en la estructura cerebral como una cultura interna. Será el chip educativo que, ahora muy perfeccionado, empezó a ensayarse a mediados del siglo XXI.

A los tres años ya entra en funcionamiento el profesor *track.* El *track,* con mayor conocimiento almacenado, más hábil y sin los problemas morales del profesor o profesora guía-humano. El profesor *track* es una máquina inteligente. No muy grande. Al revés, es muy pequeño. Cabe en el bolsillo especial de los escolares como un antiguo

bolígrafo. Él soluciona cualquier duda. Lo sabe todo o casi todo y cuando no interactúa en red con otros tracks que le ayudan o le conectan a las grandes bases de datos del conocimiento. Es un profesor que aprende siempre ya que se está actualizando permanentemente. Y sirve de lo que antiguamente se llamaba libro, hoy día únicamente en museos bibliográficos. Ya que es una biblioteca megadigital portátil.

En fin, que el profesor o profesora guía humano se dedica a humanizar a la infancia y a la adolescencia. La importancia de la humanización vino después de los grandes desastres de mediados del siglo pasado cuando se comprobó que el conocimiento humano había aumentado pero que la disciplina, la autoridad, el orden, la violencia, el egoísmo, conflictos constantes, etc., también lo había hecho, y tanto que muchos países se habían vuelto peligrosos o caían en una violencia desmesurada entre ellos o entre ajenos. Se había mejorado la cultura del planeta pero no su agresividad. Y se decidió en la Conferencia Mundial de Hanói de 2065 crear la educación humana más allá del conocimiento que existía en las redes de información. Una educación que, bajo los ideales de una sociedad cimentada sobre principios de paz, libertad y justicia moral, debía contribuir a un desarrollo humano más armonioso y genuino. Y finalmente fue aprobada por unanimidad en la asamblea de países.

El profesor guía humano debe aprender y formarse en el currículo humanizador para tener la acreditación oficial internacional para enseñar, mientras que el profesor *track* acumula conocimientos, o sea, es un repositorio inteligente e interactivo de información. Todo ello empezó a gestarse cuando la digitalidad de la comunicación empezó a inundar el mundo y no solucionaba los problemas reales de la humanidad. El dominar el conocimiento del mundo no era suficiente para la convivencia. Se vio la necesidad de modificar y crear el profesor humano que se dedicara a trabajar aspectos a los que lo digital, con su perfección, no podía llegar ni, hasta ahora, llega, aunque hay experimentos que empiezan a trabajar con los aspectos morales y éticos de los *track*.

El profesor humano tiene encomendada la compleja tarea de ayudar a los niños y adolescentes a aprender a vivir juntos, a sentir el deseo de conocer a los demás, de relacionarse, lo que antiguamente se llamaba socialización y a generar, a partir de ahí, una identidad libre y equilibrada pero inserta en una comunidad. Además de ello, el profesor humano debe contribuir al desarrollo de ciudadanos con autonomía y capacidad de juicio y fortalecer en las personas a las que tutela el sentido de la responsabilidad personal en la realización de proyectos comunes.

Como es natural, estos requerimientos obligaron a cambiar toda la estructura curricular del profesorado, las antiguas escuelas, los conceptos que habían permanecido inalterables desde el siglo XVIII. Eso sí que fue una verdadera revolución educativa.

El currículo del aprendizaje humano

Se le adjudica una zona por dos años a un profesor guía humano acreditado posterior a

su aprobación por el guía experimentado (dos años), así que empieza la inducción profesional, y se le adscribe a un grupo de niños o niñas, no más de cinco hasta los 6 años, no más de diez a partir de esa edad hasta los 18 años, tiempo final de la escolarización obligatoria. A los 18 pueden pasar a la universidad donde el profesorado será el profesorado mentor de las diversas y múltiples especialidades profesionales.

Cada zona territorial tiene un equipo docente de profesores guías humanos, coordinados por un profesor o profesora experimentado que se ha formado en liderazgo y participación predominantemente, y que posee un estatus muy superior y que es contratado por el territorio. Y sí, hay una institución educativa, o más bien un espacio donde reúnen a los niños y niñas algunas horas para trabajar la socialización humana y controlar el aprendizaje *track*.

La idea de currículo, tal como la concebimos en el 2110, difiere sustancialmente de la idea hegemónica que se mantuvo durante el siglo XX y principios del XXI. Ya no hablamos del currículo como selección y secuenciación de contenidos. Tampoco existe un currículo fragmentado en cursos y materias. La desaparición de las etapas y los grados y la apuesta por una educación globalizada contribuyó a la aparición de un nuevo concepto y realidad curricular. Algo que muchos profesores y especialistas venían aclamando décadas atrás.

El currículo actual recoge fundamentalmente las dimensiones de la experiencia humana que se creen relevantes para la formación de la ciudadanía. Importa formar a las nuevas generaciones para vivir en comunidad. Esto no quiere decir que el saber disciplinar (en manos del profesor *track),* antes segmentado en asignaturas, haya desaparecido de las propuestas curriculares y, en consecuencia, de la educación escolar. Únicamente quiere decir que el diseño del currículo se ha invertido y recoge experiencias globalizadas que parten de las áreas de conocimiento y de la aportación de éstas a los problemas que se consideran clave en la formación de la ciudadanía.

El currículo del aprendizaje *track*

El profesor no humano *track* es una máquina muy inteligente. Pequeña, de gran capacidad e interactiva. Habla y escucha. Entiende y responde a cualquier pregunta. Domina todos los idiomas y está conectado a todas las bases de datos del mundo. Está adscrita a un niño, a un adolescente o adulto y a un profesor guía. Cada día se conecta con el profesor humano para dar cuenta de los avances del estudiante.

La capacidad del *track* es inmensa. Se podría decir que en él se encuentran todos los conocimientos de la humanidad y se utiliza desde el nacimiento hasta la universidad.

Pero como este capítulo trata del profesor humano, dejemos al profesor track en su limbo digital y en su almacén inmenso. Se han hecho muchas películas sobre profesores *track* que se hacen autónomos y controlan el mundo, pero no es cierto, el profesor *track* continúa dependiendo del profesor humano. Cierto que cada continente tiene una

comisión *track*y una coordinación entre continentes, pero es para seleccionar el tipo de contenido, trabajar las diversas disciplinas (viejas y nuevas). Pero será el consejo de profesores guías del territorio quién controlará el contenido que cada niño y adolescente tiene que aprender.

La formación inicial del profesorado

Hablemos primero de la formación. En este caso de los humanos, ya que los tracks son productos de la ingeniería y, por tanto, máquinas táctiles, habladoras, que saben de todo pero no sienten, aunque algunos ya poseen ciertos sentimientos, éstos aún no son igualables a los de los humanos. No se forman sino que se informan constantemente.

Si alguien quiere ser profesor o profesora guía, tiene que pasar unas pruebas especiales. Primero ha de tener los informes positivos de todos los humanos que ha tenido como guías a los anteriores mentores universitarios (en la universidad no son guías sino mentores) y una certificación de haber superado las pruebas de los *tracks* a lo largo de su infancia y adolescencia. En la mayoría de países, después del desastre de la educación del siglo XXI se instauró que a profesores guías humanos llegarían los mejores. Serían los mejores en conocimientos evaluados por los *tracks* y los mejores en humanización evaluados por los guías. Y ya a finales del siglo XXI se pusieron las medidas necesarias para ello. Considerados intocables por la justicia, tendrían además vivienda gratis, buen sueldo universal (válido en todos los países) y un prestigio social elevado. Los investigadores del siglo anterior habían comprobado que el no tener estas cualidades había provocado una nefasta educación de la humanidad ocasionando pobreza, violencia, mucha desigualdad y grandes diferencias entre países. El gobierno de cada continente lo pactó en la reunión internacional de Zimbabwe en 2075. Y aún continua vigente. Y a pesar de que los problemas mundiales todavía no están del todo solucionados, sí que es cierto que fue una buena medida ya que el nivel de educación, igualdad y equidad ha aumentado. Aunque quedan resquicios en algunos continentes.

Aquellos que deseen ser profesor guía deben seleccionar una etapa de las que anteriormente comentábamos: niños, adolescentes o adultos. Y se especializan en un solo año. Y, posteriormente, durante un período de tres años, dos en la universidad a cargo de mentores y uno acompañando a un guía experimentado, obtienen su acreditación que es válida por cinco años, que tienen que revalidar en los organismos gubernamentales transcurrido ese tiempo. El año de prácticas está distribuido a lo largo de la carrera. Durante los dos años universitarios se encuentran en grupos reducidos para analizar lo visto y vivido con el mentor, así como recibir formación en:

- ♦ Psicología avanzada del niño o niña o adulto correspondiente.
- ♦ Humanidad y procesos de humanización.
- ♦ Relaciones sociales interétnicas.

- ♦ Comunicación y colaboración social.
- ♦ Contexto mundial.
- ♦ Digitalización.
- ♦ Varios temas de relaciones con los *tracks* (antiguamente se llamaba asignaturas de contenido).

Estas temáticas no se desarrollan en unidades de contenido ordenadas y secuenciadas, con un comienzo y un final claramente delimitados. Ya hace muchas décadas que no existen los territorios de las asignaturas. Y tampoco existen acotaciones posibles de tiempo. Se trabaja en torno a problemas o circunstancias; en ocasiones se prioriza el estudio de un caso en profundidad que puede tener una duración variable en función de los intereses de los estudiantes. Se constituyen equipos reducidos y cada uno de ellos aborda un caso o problema concreto que integra, de manera significativa, contenidos pertenecientes a las grandes áreas temáticas anteriormente citadas. Los estudiantes reciben el apoyo y orientación de los mentores universitarios y del profesor guía, quienes proporcionan material, sugerencias y experiencias relevantes para el estudio del caso. También velan por la correcta asimilación de aquellos contenidos que se creen fundamentales para la formación y desarrollo del profesorado.

De manera semanal, y en aquello que se conoce como «asambleas de negociación», los equipos exponen y comparten con otros compañeros los pasos y decisiones que han tomado para la resolución del caso. En las asambleas de negociación participan activamente los profesores mentores y un profesor guía experimentado (y a veces todos los profesores guías de los alumnos). Ambos tipos de profesores se encargan de generar contextos críticos, de cuestionamiento e indagación en torno a los casos planteados y ejercen además una función importante en la evaluación y acreditación de los estudiantes.

En la formación inicial del profesorado humano, además del estudio de casos o la resolución de problemas, existen otras modalidades importantes. Empezaron a funcionar hace dos décadas y son utilizadas por todas las universidades del mundo. Éste es un aspecto importante que hay que considerar. La formación universitaria es equiparable a nivel mundial, salvando algunas pequeñas particularidades propias de cada país. Así se reconocen los títulos a nivel internacional y se potencia la libre movilidad de estudiantes y profesionales. La colaboración entre universidades y la eliminación de fronteras en la formación universitaria se decidió en Luxor en el año 2088. A través de un acuerdo, firmado por todos los países, se adoptó el firme compromiso de trabajar de manera colaborativa en la educación universitaria, contribuyendo de este modo a la formación de profesionales críticos ante aquellas tendencias y movimientos que fueran apareciendo en el panorama internacional.

Las modalidades a las que hacíamos referencia son las conferencias internacionales de expertos y los seminarios de estudiantes. Las primeras requieren del uso de tecnología avanzada. Y en ellas pueden participar estudiantes de diferentes países. Cada semana, las universidades organizan diversas conferencias, aproximadamente una veintena. Intentan

abordar en cada una de ellas temáticas pertenecientes a diferentes especialidades. Las conferencias son impartidas por profesionales, profesores guías y académicos expertos de diferentes países.

Se proporciona, de manera previa a la conferencia, material de lectura digital que el *track* incorpora a los chips del alumnado, así como una serie de interrogantes que orientan la reflexión de los asistentes. Cada universidad ofrece un número limitado de plazas. A través de videoconferencia hologramática y con avanzados mecanismos que permiten una elevada interacción, los estudiantes deben asistir a una conferencia hologramática por semana. Y los contenidos abordados en la conferencia, las reflexiones que suscitan el material de lectura y las aportaciones de los asistentes, son posteriormente analizados con ayuda de los mentores en los denominados *seminarios de profundización*.

Otra modalidad interesante, que requirió de un gran esfuerzo y tiempo hasta lograr instaurarse, es el seminario interactivo de estudiantes (estudiantes del conocimiento tal y como se llaman). Estos espacios están constituidos por diez estudiantes pertenecientes a diferentes cursos. Bajo la supervisión de un profesor mentor, dos estudiantes de último curso adoptan el rol de *peer tutor training.* Sugieren lecturas de interés y dinamizan las sesiones de debate y reflexión. Las actividades que emprende el seminario son diversas. Y en los últimos años, los seminarios interactivos de estudiantes del conocimiento han ido adoptando cada vez más autonomía e iniciativa. Además de organizar un encuentro semanal en el que analizan, en profundidad, un texto de interés, los seminarios de estudiantes pueden llegar a organizar visitas a instituciones, entrevistar a profesionales de la educación o a profesores guías, emprender proyectos de investigación, organizar jornadas de conocimiento, publicar las reflexiones derivadas del seminario, etc.

De todo lo expuesto hasta el momento, se puede extraer la idea de que en la formación inicial predomina la reflexión y el trabajo práctico. El profesorado aprende humanidad humanizándose a través de la reflexión, la práctica, la observación y el intercambio entre los iguales y los mentores y profesores guías. Se prioriza el análisis de los saberes culturales disponibles y el modo en que se transforman al ser mediados por los agentes culturales presentes en nuestra sociedad. Y la formación inicial se convierte también en una oportunidad inmejorable para investigar el currículo humano, y para indagar en el pensamiento curricular que los estudiantes empiezan a gestar durante su formación universitaria. No es fácil y la exigencia es alta.

El currículo humano de formación inicial del profesorado, y los cambios que experimenta, son fruto de un debate continuado y compartido entre responsables universitarios, mentores, profesores guía, alumnos y alumnas, comunidad y otras personas involucradas en la educación; un debate en torno al tipo de docentes que se quiere formar, para qué sistema educativo y qué sociedad. El proceso es complejo pero está instaurado en la cultura de las comunidades locales. Y es que, al margen de casos particulares, los ciudadanos y ciudadanas, los profesores y profesoras (guías y mentores universitarios) y padres y madres, comunidad, participan activamente en la vida escolar. Existe por parte de todos ellos un elevado compromiso, una relación sustentada en el

diálogo, en la corresponsabilidad de tareas y funciones. Algo que costó recuperar tras el declive educativo del siglo XXI.

En cada institución educativa (antes escuelas), se realizan dos reuniones anuales con toda la comunidad educativa en la que, todos aquellos que lo desean, pueden valorar el sentido y la finalidad de la educación escolar. Se les invita a proyectar una educación y una sociedad cada vez mejores. La asistencia es elevada. Incluso se garantiza la participación de todos los ciudadanos a través de una conferencia hologramática y la posterior apertura de un foro virtual global. A estas reuniones asisten responsables académicos de la formación docente, quienes se encargan posteriormente de trasladar las reflexiones y propuestas realizadas al Consejo Universitario de Formación del Profesorado guía. Este órgano, instaurado en cada institución universitaria, cuenta con la representación de agentes educativos locales y la participación de representantes de otras universidades y órganos estatales. En esencia, se encarga del diseño y seguimiento de la formación de los profesores humanos.

La formación recurrente (antes permanente) del profesorado

Una vez que el profesor obtiene su acreditación general (infancia, adolescencia o adultos) y la especialidad (año a guiar), pasan dos años con el mismo guía hasta que obtiene la acreditación definitiva, que será revalidada en un primer momento al cabo de tres años y, posteriormente, cada cinco. No existe hace tiempo el funcionariado, muy típico de algunos países hasta el siglo XXI. Todos deben demostrar su valía siempre, y existen mecanismos de evaluación constante. Y la formación tiene fecha de caducidad.

La formación permanente es ahora un proceso totalmente interiorizado en la dinámica cotidiana del profesorado. Como una función más, de igual importancia que la de guiar a los niños, adolescentes o adultos en su aprendizaje, el profesorado participa activamente en el diseño de programas curriculares humanos y en el desarrollo de proyectos de investigación o de mejora de la educación global. Los modelos de formación de antaño, basados en la racionalidad técnica, fueron sustituidos por modelos que ahora sitúan al profesor, a sus concepciones y práctica en el centro de la acción formativa.

Poco queda de aquella formación que impregnó la vida profesional de miles de profesores de finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Como revelan algunos autores del siglo pasado, en aquellos entonces un sector importante de docentes acudía a la formación buscando respuestas, ideas y sugerencias que, en forma de protocolos de actuación, les ayudaran a hacer frente a los incesantes problemas que surgían en el aula.

Pero sucedía, en muchas ocasiones, que esas sugerencias, derivadas de la investigación académica o de la propia normativa, únicamente ayudaban al profesorado

guía a cumplir con una serie de requerimientos formales y a reproducir una enseñanza elaborada desde fuera. Los problemas educativos seguían persistiendo y la incredulidad del profesorado hacia la formación aumentó a marchas forzadas. Esto provocó una profunda transformación de los modelos y las metodologías de formación durante la segunda mitad del siglo anterior. Se dio paso entonces a una formación basada en la reflexión individual y grupal, el intercambio entre iguales, los procesos de indagación y de investigación cooperativa, la conformación de redes interactivas globales y comunidades de aprendizaje profesional, el diálogo, la observación y la narración.

La formación, tal como ahora está configurada, ha requerido de años de trabajo; de una incesante lucha por lograr acabar con ciertas rutinas y hábitos arraigados en el profesorado y en aquellos profesionales dedicados a su formación. Y pese a que aún quedan frentes a los que atender, podemos decir que la formación ha dejado de ser un recurso instrumental. El profesorado ya no es instruido en propuestas externas de cambio. Nos encontramos ahora ante un proceso emancipador, colaborativo, protagonizado por el cuerpo docente, mediado por sus experiencias y saberes y proyectado hacia la transformación y mejora de la práctica.

La formación permanente del profesorado depende de las instituciones de investigación y desarrollo profesional del profesorado globales (CIDG). Hay un centro de este tipo en cada zona territorial. Tienen autonomía suficiente para diseñar y proporcionar experiencias de formación realmente ajustadas a las necesidades de los profesores guía de la zona. Los CIDG tienen un banco de buenas experiencias pedagógicas que, conectado a una base de datos internacional, proporciona sugerencias e ideas relevantes al profesorado. Cuando un profesor guía está interesado en una experiencia concreta, el contacto con el equipo docente que la ha protagonizado es casi instantáneo. Y no importa el país de origen. A través de conferencia hologramática y otros medios tecnológicos, la escuela experta orienta el trabajo del equipo docente que emprende el proyecto. La colaboración docente ahora no entiende de fronteras ni límites temporales.

Además de encargarse de la organización y seguimiento de la formación, los CIDG se caracterizan por ser centros de investigación de elevado prestigio internacional. Una investigación, por fin, protagonizada e impulsada por el profesorado. Y esto es así porque hoy se entiende que el conocimiento para la enseñanza debe ser generado por el propio profesorado en sus contextos cotidianos de trabajo y a través de la indagación sobre su propia práctica.

En los CIDG desempeñan un papel importante los asesores pedagógicos interactivos, profesionales que, previamente y durante cinco años, han sido profesores guía. Cada asesor tiene adjudicada una institución. Todos los asesores pedagógicos forman parte de una red internacional. Y participan en acciones de formación compartidas con colegas de otros países. Orientan el proceso formativo del profesorado, el cual suele iniciarse con una propuesta de proyecto de investigación o de cambio curricular. De este modo, en la formación permanente del profesorado predominan dos alternativas. Una formación basada en la investigación del currículo y una formación en torno a proyectos de

innovación curricular.

Las propuestas, prioritariamente grupales, se diseñan para dar respuesta a problemas generales o específicos relacionados con la enseñanza o el funcionamiento de la institución educativa. Pero no siempre es así. A veces, el profesorado inicia e implementa proyectos de investigación y desarrollo curricular en ausencia de problemas o dificultades aparentes. Y lo hace por su elevado compromiso con la mejora de la educación y por su deseo de comprender, profundizar y crear nuevo conocimiento pedagógico. Y en todo esto, la función de los asesores pedagógicos es la de diseñar y provocar escenarios de trabajo e investigación que sitúen al profesorado guía en el centro de la interpretación y creación del currículo humano y en la generación de nuevo conocimiento.

Una vez delimitado y consensuado el proyecto, se traza de manera colaborativa un plan formativo que ayude al profesorado a adquirir los conocimientos y estrategias necesarios para poder desarrollarlo. El plan, de una duración variable, puede contener diversas modalidades formativas como los grupos de discusión virtuales, foros, seminarios hologramáticos de lectura, prácticas, observación, narrativa, estancias formativas, etc. Siempre con el apoyo del profesor *track.*

El último paso de este proceso es conseguir que el conocimiento humano que logra adquirir el profesorado por su participación en procesos individuales y colaborativos de investigación se convierta en conocimiento público; en teorías al uso, en un tipo de saber que, en algún momento, pueda ser utilizado por otros docentes para comprender e interpretar la práctica y construir nuevo saber pedagógico. De ahí la relevancia que, en los últimos años, han adquirido los mecanismos y dispositivos que favorecen la difusión de información y la transferencia del conocimiento pedagógico disponible. Antes hablábamos de los bancos de buenas experiencias pedagógicas existentes en los CIDG. Habría que hacer también mención del asombroso volumen de publicaciones digitales que han aparecido en los últimos tiempos y que recogen la voz y el pensamiento del profesor guía humano.

Y, como una tradición heredada del siglo XXI, siguen persistiendo las redes, ahora más sofisticadas, sin fronteras, de diferentes niveles de envergadura y bajo diferentes pretextos. Redes entre instituciones educativas de una misma zona, de un mismo país, grupos de profesores guía y comunidades de diferentes países que comparten un proyecto en común, alianzas entre los CIDG de un mismo país para mejorar la formación de los asesores pedagógicos, redes interinstitucionales entre escuelas, hospitales y universidades, etc.

Una semana estándar de clase de niños y niñas o adolescentes

Aunque existen algunas variedades por continentes, zonas y edades, podemos afirmar

que existe un acuerdo internacional para la gestión del tiempo educativo (antes llamado escolar). El tiempo escolar se divide de la siguiente forma:

- ♦ Principio de semana: reunión de todos los niños o adolescentes de la misma edad con sus profesores guía; instrucciones para el control del profesor *track;* plan de trabajo semanal.
- ♦ Mediados de semana: reunión de todos los niños y niñas o adolescentes con sus profesores guía y al menos un progenitor; trabajo conjunto.
- ♦ Final de semana: revisión de los profesores guía con los avances del profesor *track*. Revisión del plan de trabajo y envío a los progenitores para su aprobación e información.

La organización del trabajo escolar es flexible; parte de las singularidades existentes entre los niños y niñas o adolescentes. El niño o adolescente tiene autonomía a la hora de organizar las tareas escolares, no únicamente en cuanto al tipo de tareas que desea realizar sino también en cuanto al tiempo que va a dedicar a cada una de ellas. Como decíamos, la semana empieza con una reunión en la que, con ayuda de los profesores guía, se confecciona un plan de trabajo semanal. Este documento, que compromete al niño y que en definitiva estructura el trabajo del profesor, no es únicamente una compilación de tareas. El profesor *track* hace el seguimiento continuo de las tareas de la semana.

El plan de trabajo es una herramienta, cuya elaboración implica en sí misma todo un proceso de aprendizaje. No sólo consiste en definir un determinado número de actividades. Es importante que los niños o adolescentes perciban con claridad las competencias que desarrollarán, y que sean cada vez más autónomos a la hora de discernir los procesos que tendrán que activar para alcanzar los aprendizajes estipulados en el plan de trabajo. Los criterios que orientan la confección de los planes de trabajo difieren en función del momento en el que se encuentra el niño, sus necesidades, los aprendizajes alcanzados hasta el momento y los objetivos que persigue el profesor guía. Así, los planes de trabajo semanales pueden contener una parte común a todos los niños tutelados por un mismo profesor, y una parte sensiblemente diferente según las potencialidades, ritmos de aprendizaje y dificultades de comprensión de cada niño.

Durante la semana se realizan sesiones conjuntas sobre aspectos del currículo humano y actividades de expresión como poesía, pintura, escultura, recitado, asistencia a conferencias hologramáticas, visionados de imágenes comentadas, tiempo para trabajar el plan del profesor *track*. También existe tiempo para el estudio individual, para el trabajo autónomo. Y momentos en los que el profesor guía y un alumno o diversos pueden trabajar de forma conjunta. Estos encuentros, cara a cara profesor-alumno, responden a finalidades diversas. Profundización en los conocimientos adquiridos, consolidación de los aprendizajes, resolución de dudas, actividades de evaluación, entrevistas personales, etc.

El profesor guía tiene la obligación de reunirse con sus colegas una tarde a la semana para intercambiar aspectos del trabajo. La falta a esas sesiones comporta la baja como

profesor. La formación constante es un factor al que la junta de educación territorial da mucha importancia.

Gracias a todo ello, el nivel cultural de la población ha subido, se ha eliminado la pobreza y los conflictos bélicos que marcaron a la humanidad durante siglos.

Acerca de los autores

Atuara Zirtae es profesora de la Universidad de Anolecra. Especialista en metodología didáctica en diversas etapas educativas. Ha publicado textos sobre docencia universitaria. Pertenece al cuerpo de investigadores de su país y posee la calificación de excelencia investigadora.

Ocsicna Nonreb es profesor sénior de la Universidad de Anolecra. Especialista en formación docente en todos sus ámbitos y niveles. Ha ocupado diversos cargos y ha obtenido varios premios educativos. Posee amplias publicaciones en el campo de la educación.

---

* Pseudónimos.

4

El alumnado en la escuela del mañana

Francesco Tonucci
Instituto de Ciencias y Tecnologías de la Cognición.
Consejo Nacional de Investigaciones. Roma (Italia)

Cuando se me planteó este tema para este libro, me pareció un tanto trivial. Pensé que la respuesta era demasiado fácil, previsible. ¿Qué escuela? Pues, ni más ni menos, una escuela para todas aquellas niñas y niños que soliciten una plaza en infantil, para los que estén en la edad de la escolarización obligatoria y para aquellos que deseen completar su formación profesional o académica. Luego, existe también la necesidad de dar respuesta a la exigencia de los más pequeños y de sus familias de una oferta educativa durante los tres primeros años de vida. Asimismo, es deseable y necesario ofrecer, para todos, una formación permanente a lo largo de toda nuestra trayectoria vital. En definitiva, no me parecía que pudieran existir dudas sobre ello y, por lo tanto, deseaba cambiar el título. Pero pensando un poco más, caí en la cuenta de que la cuestión planteada era mucho más rica y profunda de lo que parecía en un primer momento porque sencillamente mi primera consideración no era cierta: no lo había sido en el pasado, no lo era en el presente y habrá que hacer un gran esfuerzo para que sí lo sea en la escuela del futuro. Está en juego, ni más ni menos, la sostenibilidad de nuestra escuela.

¿Para qué alumnos, entonces, pensamos, programamos y realizamos la escuela? Ahí está el quid de la cuestión, el tema clave sobre el cual se articulará el futuro de nuestra escuela.

De la escuela para unos pocos a la escuela para todos

La de ayer era una escuela para unos pocos

La escuela del pasado era una escuela para unos pocos y su principal cometido era completar la educación de base garantizada por las familias. Los alumnos que entraban en ella y especialmente aquellos que más adelante proseguían con su itinerario académico, procedían de familias acomodadas, con inquietudes y cultas. Vivían en casas en las que había libros, a menudo verdaderas bibliotecas. Los padres de estos niños leían por motivos de trabajo, por placer y para sus hijos; escribían y se carteaban con parientes y amigos; debatían, sentados a la mesa, sobre los acontecimientos sociales;

viajaban; iban al teatro y visitaban exposiciones de arte. Sus hijos vivían inmersos en este clima que les garantizaba las bases culturales sobre las que luego se fundamentaría toda su preparación escolar y profesional. Para estos pequeños estudiantes las familias pedían a la escuela que completara su formación de base, que la enriqueciera con aquellos elementos que les serían de utilidad en sus futuros cargos públicos y profesionales. Por este motivo era comprensible y aceptable que la escuela se dedicara a disciplinas aparentemente excéntricas como, por ejemplo, la caligrafía artística, la oratoria, la historia antigua, la geografía de países lejanos, etc. Pero, en el fondo, todos estos muchachos se estaban preparando para, en el futuro, cubrir funciones públicas de responsabilidad en la vida política, económica, académica y científica de su país. Se trataba de una escuela de transmisión y repetición, que se basaba en un criterio de uniformidad: todos los alumnos ya estaban motivados (o, por lo menos, procedían de familias motivadas y con inquietudes) y ninguno de ellos conocía todas aquellas cosas extrañas y tan específicas que se les iba a enseñar en la escuela. Su función consistía en llevarlos a todos hasta un nivel preestablecido, el que les sería útil para sus futuras funciones sociales. Era una escuela pobre desde el punto de vista cultural. Además, no siempre era eficaz; pero la educación verdadera, la que tiene una verdadera repercusión en la vida de los hombres y de las mujeres, se producía de una forma casi inconsciente (y precisamente por ello muy eficaz) en el interior de la familia, en la vida cotidiana.

Los «demás», aquellos que habían nacido en familias humildes y que estaban predestinados a repetir los oficios y trabajos pobres de sus padres, por más que empezaran con sus estudios, muy pronto se veían abocados a interrumpirlos por incompatibilidad: no entendían, no seguían, no aprendían. Se les acusaba a menudo de falta de empeño, de no tener las aptitudes necesarias para el estudio y, al no disponer tampoco del apoyo familiar, llegaban luego los malos resultados, los suspensos, la etiqueta de «repetidor» y, finalmente (dependiendo de la capacidad de resistencia de cada uno), acababan abandonando la escuela para entrar, de forma precoz, en el mundo del trabajo o, en el peor de los casos, en la marginación social. Para la escuela, eran alumnos que se habían ido por su propia iniciativa.[1] No eran aptos para el estudio. Naturalmente, siempre había algunas excepciones; y algunos de nosotros somos esas excepciones. A veces, los padres más humildes tenían ambiciones comparables a las de los más ricos y deseaban para sus hijos un título y una profesión a los que ellos no habían podido acceder. En algunos casos, los hijos de los más pobres tenían una clara predisposición para el estudio y conseguían superar todos los obstáculos que, sin duda, eran para ellos mucho más altos que para sus compañeros. Ahora bien, todo esto no basta para poder afirmar que la escuela era una institución abierta a todos.

La escuela de hoy debería ser para todos

La gran revolución democrática de la segunda mitad del siglo XX, después de las grandes dictaduras, después de las guerras civiles y de la segunda guerra mundial, garantizó a todos los niños y niñas el derecho a la educación al inscribirlo con letras mayúsculas en

las cartas constitucionales. Efectivamente, hoy en la mayor parte de los países desarrollados, la totalidad -o prácticamente– de los pequeños ciudadanos no sólo tienen acceso a la escuela sino que, en la mayoría de los casos, completan el ciclo formativo obligatorio.

A pesar de todo, la escuela no ha sido capaz de transformarse de forma coherente y sigue siendo, en su esencia, para unos pocos. Todo el mundo accede a ella pero sólo unos pocos consiguen sacar partido de la gran oportunidad que la escuela debería representar para todos. Todavía es algo habitual escuchar como algunos maestros se dirigen a padres y madres con las siguientes expresiones: «Lo siento pero su hijo no sigue el ritmo de la clase»; «Su hijo no pone suficiente empeño»; «En casa, ¿no pueden echarle una mano?». Imaginemos por un momento que un médico del hospital dijera a una madre: «Lo siento señora, pero su hijo está enfermo, no sé qué hacer. Si estuviera sano.». Pues si estuviera sano no hubiera tenido que ir al hospital y, precisamente, lo que esperamos del hospital son buenos médicos capaces de curar a los enfermos e incluso sin la ayuda de sus familias.

Necesitamos buenas escuelas capaces de educar a los niños que carecen de la voluntad suficiente, que no tienen las mejores aptitudes ni familias que puedan ayudarles. El problema principal es que la escuela sigue siendo un complemento, una culminación. Pero, en cambio, hoy los niños no disponen de la base cultural que antaño estaba garantizada por las familias; o por lo menos es así en la inmensa mayoría de los casos. Hoy van a la escuela todos los niños, pero la mayoría procede de familias en las que no hay libros, en las que nadie lee o escribe, en las que no se conversa con los hijos ni se va a visitar museos o conciertos. La escuela sigue proponiendo sus asignaturas y sus programas a alumnos que en la mayoría de los casos no pueden entenderlos. La escuela propone, desde el primer día, la escritura como lenguaje por excelencia a niños que, en su gran mayoría, jamás han visto escribir a sus padres, de modo que les resulta difícil pensar que puede ser importante algo que sus padres –que afortunadamente siguen siendo las personas más importantes para ellos– no saben hacer o no sienten la necesidad de hacer. La escuela propone temarios de historia antigua y de geografía de todo el mundo a alumnos que jamás han reflexionado sobre el tiempo y sobre el espacio. Todos acceden a la escuela pero unos porcentajes demasiado altos de alumnos tienen dificultades para entender los contenidos, no consiguen seguirlos, no pueden hacer correctamente los deberes en casa y obtienen malas notas. A menudo, ante esta difícil situación de fracaso y de derrota, emergen comportamientos rebeldes y agresivos que derivan en castigos y expulsiones para estos mismos alumnos. Un conflicto que, en la mayoría de los casos, acaba con el abandono de las aulas por parte de los alumnos de las familias más débiles cultural y económicamente. Son los alumnos los que abandonan la escuela, pero si examinamos la situación desde un punto de vista más objetivo,[2] podremos determinar que es la escuela la que les rechaza, les abandona, les expulsa...

Una escuela que sufre y no gusta

Esta escuela no funciona. Está viviendo un período de gran malestar social. No gusta a los alumnos, aunque eso no es ninguna novedad. Tampoco gusta a las familias, pero eso ya no es tan normal. Entre la escuela y la familia, la alianza que antaño se daba por sentada se está transformando en un conflicto cada vez más duro: las familias han perdido su confianza en la escuela y ponen en entredicho su estructura y sus formas de trabajar. Y lo que es incluso paradójico es que la escuela ni siquiera gusta a los maestros. Así tenemos que, por ejemplo en Italia, la enseñanza es una de las profesiones que produce más enfermedades profesionales físicas y psíquicas. Y por último, la escuela no gusta a nuestra sociedad en general que, por un lado, la acusa de no ser capaz de proporcionar la preparación a los ciudadanos de nuestros días de forma actualizada para las profesiones modernas y, por el otro, de no saber evitar, mediante las oportunas enseñanzas, determinados comportamientos incívicos de jóvenes y adolescentes.

La escuela de mañana: una escuela para todos

Para convertirse en una escuela que dé respuesta a las promesas constitucionales y a las exigencias de nuestras sociedades actuales, modernas y democráticas, la escuela debe ser capaz de llevar a cabo una revolución interna, un cambio radical que la convierta en una escuela para todos sus alumnos y para cada uno de ellos. Y para llegar a este resultado, la escuela ya no puede contar con las familias o con la motivación de los alumnos sino que debe hacerse cargo, antes incluso de pensar en sus programas y en sus propuestas, de ofrecer aquellas bases culturales que antaño estaban garantizadas por el entorno familiar. La escuela debe ser un lugar que, por el mero hecho de asistir a sus clases, ayude a entender nuevas cosas, haga que sus alumnos penetren en otro mundo, el de la cultura, el saber, las artes, la ciencia, la palabra, el debate, la solidaridad. En un mundo en el que se aprenda a ser iguales.

Una escuela bella

La escuela deberá ser, por encima de todo, bella, porque no es posible educar en la belleza, en la poesía, en el arte y en la paz en un lugar feo, descuidado, abandonado. He dicho *bella* y no *rica,* de la misma forma que son bellas nuestras casas, tanto las de los pobres como las de los ricos. Bella para poder sentirnos bien en ella. El claustro de los profesores deberá dedicar especial atención y empeño a la consecución de este objetivo y a mantenerlo en el tiempo. Y todavía mejor si los alumnos pueden participar en ello.

Una escuela rica

Rica de estímulos y de fascinación por el saber. Con libros, arte, música, colores, plantas, agua. Espacios diferentes para usos diferentes. Los libros deberán estar al alcance de la mano y ser de diferentes características y niveles, para conocerlos, manejarlos, guardarlos, leerlos o pedir que alguien los lea, tomarlos prestados el fin de semana y por vacaciones.

Una escuela para escuchar

Un entorno en el que sea normal que un adulto, todos los días, dedique un tiempo definido a la lectura de un libro a los niños. Los niños escuchan al adulto que lee y viven, muchos de ellos por primera vez, el milagro de la lectura: la posibilidad de perseguir las imágenes y las aventuras que la palabra leída les sugiere. Pero también el adulto escucha a los niños para conocerles, para aprender lo que ellos saben y lo que piensan. Una escuela para todos debe estar abierta a las contribuciones de cada uno. Las unidades didácticas jamás deberían empezar con una propuesta sino siempre con un tiempo de escucha. Los niños saben que pueden (deben) llevar su mundo a la escuela porque a partir de ese mundo trabajarán.

Una escuela abierta

Para ser de todos, la escuela debe estar abierta al mundo. En primer lugar, al mundo de los niños, con sus palabras, sus historias, sus convicciones, su imaginación. Luego, al mundo exterior, invitando a sus testimonios (padres y madres, oficios, amistades, artistas, científicos) a participar y a contribuir en ella. Luego, hay que salir de la escuela para encontrarse con el mundo exterior.

Una escuela de muchos lenguajes

La escuela no deberá quedarse únicamente con los lenguajes formales, literarios y lógicos, que excluyen a la mayor parte de sus alumnos, sino que deberá proponer un abanico de lenguajes lo más amplio posible y, por lo tanto, también los lenguajes expresivos, los corporales, las habilidades manuales, las actitudes creativas, de forma que cada niño pueda identificar aquellos más adaptados a sus capacidades y sensibilidades. Esto no significa que la escuela no deba promover la lectura, la escritura, la lógica y las matemáticas, pero sí es cierto que, precisamente para llegar a estos lenguajes, es preferible para muchos alumnos consolidar los lenguajes más cercanos a sus características y personalidad.

Una escuela de la diversidad

Por todas estas razones, la escuela deberá existir no tanto para los iguales sino para los diferentes. «No existe mayor injusticia que considerar iguales a los desiguales», decía don Milani. Pero no se trata únicamente de una cuestión de justicia, sino también de ser una escuela mejor. El grupo es rico si es capaz de sumar las contribuciones diversas de sus miembros; en cambio es pobre si sus miembros piensan y saben las mismas cosas. La diversidad es un recurso y un derecho y, a partir de ese derecho, la escuela podrá permitir a cada uno de sus alumnos realizar al máximo sus potencialidades.

Una escuela de las excelencias

Tiempo atrás la escuela estaba en disposición de garantizar un lugar de trabajo para cada uno de sus alumnos; también, en parte, porque era para unos pocos. En la actualidad ya no es así. Pero, sin embargo, creo que puedo afirmar dos cuestiones fundamentales: la

primera es que, para los mejores, siempre existe un lugar de trabajo; la segunda que cada persona -y, por lo tanto, cada niña y cada niño-, tiene un ámbito de excelencia, algo que puede hacer mejor que los demás y que puede proporcionarle satisfacción y felicidad. La escuela debería asumir como su principal objetivo el de ayudar a cada uno de sus discípulos a descubrir cuál es su campo de excelencia y a trabajar para darle valor. Sobre esta excelencia podrá construirse su futuro, su trabajo, su felicidad.

Una escuela científica, del pensamiento crítico

La escuela deberá renunciar a su naturaleza dogmática representada por la indiscutible verdad de lo que dice el maestro y que está escrito en el libro de texto. Deberá abrirse a los principios más elementales pero irrenunciables del pensamiento y de la investigación científica. Buscar las mejores soluciones y no las verdaderas, a través de la confrontación de opiniones diferentes, aceptando la discusión y la comprobación. Deberá hacer entender a sus alumnos que un problema tiene muchas soluciones posibles y que encontrar nuevas soluciones es siempre un motivo de satisfacción y enriquecimiento.

Una escuela de la creatividad

Sin repeticiones ni estereotipos ni dogmas. , sino riesgos, novedades, investigación. Creatividad no significa expresión libre y libertad de hacer lo que se quiera y como se quiera (o no sólo eso), sino encontrar soluciones innovadoras y satisfactorias a partir de las condiciones difíciles y a menudo limitadas de la realidad.

Algunas ideas para la escuela de pasado mañana: una escuela para el siglo XXII

En este segundo apartado quisiera avanzar cuatro propuestas de las que no acostumbro a hablar en mis conferencias ni en mis escritos. Y no es porque no las considere importantes, sino sencillamente porque me parecen demasiado alejadas de la práctica cotidiana, y siempre me preocupa el hecho de que puedan entenderse mal o parcialmente. Pero nuestro trabajo también exige una cierta osadía y, por lo tanto, voy con mis propuestas.

Un buen maestro para cada alumno

Es algo habitual que, al hablar de la trayectoria escolar de nuestros hijos lo hagamos en términos más relacionados con el azar que con otra cosa: «El primero tuvo suerte y le tocó una buena maestra; en cambio, la segunda, no fue tan afortunada y, después de haber pasado por varios maestros, ninguno de ellos consiguió captar su atención»; es ésta una afirmación que podríamos imaginar en boca de cualquier padre o madre. Y no creo

que ante tal afirmación podamos decir que se cumplan los derechos que la Constitución y la Convención de los Derechos del Niño garantizan a nuestros hijos. Desde mi punto de vista, el derecho a la instrucción creo que es un derecho a que todos los niños dispongan de una buena escuela y de buenos maestros. Y ahí está el verdadero problema. Durante muchos años nuestros gobernantes han considerado que podían resolver los desajustes de la escuela cambiando leyes, reglamentos y programas varios. Se daba por sentado que se podía *obligar* a la escuela a ser «mejor» mejorando sus programas, sus libros de texto, sus sistemas de evaluación, añadiendo nuevas disciplinas, etc. Y así hasta el día de hoy, cuando algunos creen que pueden salvar a la escuela con las nuevas tecnologías. Pero este planteamiento jamás ha funcionado y sigue sin funcionar. Pero la solución a dicho problema es mucho más sencilla: la escuela será mejor cuando sus docentes sean buenos maestros. Un buen maestro no podrá evitar hacer una buena escuela por más malas que sean las leyes (las leyes..., las malas leyes, están hechas para desacatarlas, si hace falta). Y un mal maestro no podrá hacer una buena escuela por más buenas que sean las leyes. Y, con todo, a lo largo de estos últimos treinta años de frenéticas reformas escolares no se ha hecho prácticamente nada para mejorar la formación de los docentes. Creo que esa debería ser la verdadera reforma: dedicar todos los recursos y energías a mejorar la calidad de los docentes.

En su carta a los jueces, don Milani escribe lo siguiente:

> *La escuela está fuera de vuestro ordenamiento jurídico. El muchacho es, por un lado, nuestro inferior, porque debe obedecernos, y, por el otro, nuestro superior, porque mañana decretará leyes mejores que las nuestras; de manera que el maestro debe ser, hasta donde alcance, un profeta, entrever los «signos de los tiempos», adivinar en los ojos de los muchachos las cosas hermosas que ellos verán más diáfanas mañana y que nosotros, hoy, no podemos más que verlas turbias.*

De ahí la importancia de intentar que los maestros sepan entrever el futuro en los ojos de nuestros chicos y chicas y prepararlos para ese futuro que nosotros ni siquiera podemos conocer.

Y eso, ¿cómo se hace? Pues no me parece que sea algo tan difícil. Si estamos de acuerdo con las principales características de una nueva escuela que he trazado en el apartado anterior, bastará con que la formación de los futuros maestros sea coherente con estos principios. Que sea una escuela universitaria bella, rica, para escuchar, abierta a las culturas de sus alumnos, abierta a diferentes lenguajes, a la diversidad, capaz de poner de relieve el valor de las excelencias, científica, de la investigación, de la creatividad. Una escuela que permitirá a sus alumnos convertirse en buenos maestros, pero no porque hayan estudiado una buena pedagogía, sino porque habrán vivido una buena escuela y habrán disfrutado de las enseñanzas de buenos profesores. Lo que de ninguna manera puede funcionar es la actual situación en la que, evidentemente, cambian los contenidos que los docentes universitarios transmiten a sus alumnos, futuros maestros, (y probablemente, los nuevos contenidos son los indicados más arriba) pero sin que cambie en su esencia el método de enseñanza que sigue siendo dogmático,

transmisor, repetitivo, etc. Finalmente se ha reconocido el derecho de todos los enseñantes, desde la escuela infantil hasta la universidad, a tener una formación universitaria y especializada, pero ni siquiera eso es suficiente si la escuela de formación no consigue llevar a cabo esta revolución: ser coherente con el modelo educativo que quiere proponer. Y veamos, como ejemplo, la paradoja italiana.

La paradoja italiana

El único ámbito escolar italiano que en las clasificaciones internacionales admite la comparación con las escuelas de otros países es, ni más ni menos, el de la escuela infantil. De hecho, en muchos casos se encuentra en los primeros lugares a escala mundial.[3] Las escuelas primarias tienen un nivel que está dentro de la media europea. Las instituciones del primer y segundo ciclo de secundaria están al nivel de Tanzania. La paradoja es que la escuela infantil, que alcanza los primeros puestos en las clasificaciones internacionales, la han llevado, hasta hace unos pocos años, enseñantes que habían tenido una formación de base más corta y de nivel más bajo. Eran y podían ser únicamente mujeres y acababan su ciclo formativo ¡a los 17 años! Es decir que, cuando un adolescente entraba de lleno en la agitada época de las primeras relaciones sentimentales y del encuentro con la vida adulta, se le confiaban los niños que se encontraban en el período más delicado e importante de toda su vida (tal como afirma la ciencia pedagógica, sin reserva alguna, desde hace prácticamente un siglo). Pero no se trata únicamente de una cuestión de edad, sino también de escuela. Estas maestras adolescentes salían de la llamada *scuola magistrale* (estudios no universitarios). Probablemente, la titulación de más bajo nivel de nuestro sistema académico. Hasta tal punto tenía poca consideración que había tan sólo siete escuelas en toda Italia, aparte de la Montessori de Roma. Era la escuela donde se aprendía a hacer orlas y dibujos para recortar, a dibujar en la pizarra, a enseñar cancioncillas... Y, con todo, de esos ciclos formativos salieron las maestras de Reggio Emilia, de Pistoia, de Arezzo y de Livorno, con las que he trabajado durante muchos años.

Desde mi punto de vista, este éxito se puede explicar principalmente por dos razones. La primera es que estas maestras eran conscientes de que su formación presentaba carencias y había sido insuficiente e inadecuada para la gran tarea que tenían que afrontar; de forma que, conscientes de ello, se ponían, con humildad y buena voluntad, manos a la obra. Ante un público de docentes en una conferencia sobre un tema educativo cualquiera, sin duda, más de la mitad proceden de la escuela infantil. Unos pocos de primaria y todavía menos de secundaria de primer ciclo; ninguno de secundaria de segundo ciclo (precisamente los de centros que, según los trabajos de investigación internacionales, ocupan los peores puestos). Las mismas proporciones podemos encontrar entre los lectores de libros sobre cuestiones profesionales y, probablemente, de libros en general. En segundo lugar, los municipios han invertido, y no poco, en estos maestros y en estos centros.[4] Han dotado a las escuelas de personal especializado (en todas las escuelas de Reggio Emilia hay un maestro diplomado en un instituto artístico

para las actividades expresivas y un titiritero que enseña a los niños cómo construir y utilizar marionetas) y han ofrecido a los enseñantes formación de alto nivel. Un ejemplo de ello es el curso que ofreció Gianni Rodari en marzo de 1972 a los maestros de Reggio Emilia titulado *Encuentros con la fantasía* y del que nació la *Gramática de la fantasía.* Y a lo largo de los años, en Reggio Emilia así como en otras muchas ciudades italianas, para completar la formación del personal de guarderías y escuelas infantiles han acudido destacados investigadores, escritores, filósofos.

De la escuela de las aulas a la escuela de los talleres

La escuela requiere un gran esfuerzo por parte de todos los niños y, especialmente, de aquellos más débiles y más alejados de su cultura. Deben ser capaces de cambiar su forma de razonar, su vocabulario y su comportamiento con los demás, únicamente por el hecho de que suena una campana y sale un maestro y entra otro. La única ayuda que tiene el alumno es el cambio del libro o de cuaderno, nada más. Sale el maestro de lengua, con el que tenían que ser expresivos, ricos y creativos en el uso de las palabras, y podían manifestar impresiones e ideas personales sobre textos leídos y sobre los diferentes autores literarios estudiados. Y entra entonces el maestro de matemáticas y, en unos instantes, hay que pasar a un lenguaje riguroso, en el que las palabras son unívocas y las normas rígidas. Y luego todavía puede llegar el maestro de música con el que incluso se puede uno mover en clase, cantar, tocar un instrumento. Para los niños más afortunados y acostumbrados a actividades variadas y diferentes, probablemente el esfuerzo y la dificultad serán tolerables. Pero para la mayoría de alumnos, estos saltos son imposibles. Si consiguen entrar en el lenguaje y en el comportamiento esperado para la clase de lengua, tendrán entonces dificultades para salir de ella rápidamente y correrán el riesgo de seguir razonando de esa forma durante gran parte de la clase de matemáticas, con lo que no conseguirán seguir al profesor ni, por lo tanto, obtener buenos resultados. Por otra parte, creo que, siempre que sea posible, la escuela debería buscar las estrategias más adecuadas para facilitar a todos sus alumnos y, especialmente, a aquellos que tienen mayores dificultades, la posibilidad de seguir sus indicaciones y de obtener los mejores resultados.

Si pensamos en la forma de trabajar de artistas, artesanos y maestros de cualquier oficio, veremos que el lugar donde llevan a cabo su actividad es siempre especial y está profundamente marcado por su actividad, con numerosos estímulos, instrumentos, herramientas y, a veces, objetos más o menos personales. El taller de un pintor es completamente diferente del estudio de un músico, y el de un carpintero diferente del de un orfebre o un herrero. Para todos y cada uno de ellos es importante «entrar» en su ambiente con sus instrumentos, sus materiales y sus obras. Quisiera dar también un testimonio personal: en mi casa, tan pronto tuve los recursos para podérmelo permitir, hice un estudio para Tonucci y otro para Frato. En el primero, las paredes estaban cubiertas por las estanterías de libros: en una parte, libros de estudio, luego, de literatura y, finalmente, los de los autores que para mí han sido más importantes como, por

ejemplo, Milani, Rodi y Rodari. Un sector de la librería está dedicado a mis publicaciones divididas entre las de Tonucci y las de Frato (el espacio dedicado a cada uno es más o menos equivalente). En los pocos espacios vacíos que quedan tengo cuadros de mis autores preferidos y en la mesa de trabajo, el ordenador y la impresora, un fichero con fichas ordenadas por temas y un archivador con etiquetas de los diferentes temas de trabajo. Es decir que, en mi estudio, todo hace referencia a mi trabajo de investigador y de escritor y lo enmarca.

En el segundo, en el estudio de Frato, el ambiente cambia totalmente. En las paredes hay sólo espacio para mis cuadros y mis dibujos. En las estanterías se encuentran los originales de mis libros de dibujos y viñetas. Y en las mesas de trabajo, numerosos vasos y recipientes para pinceles, rotuladores, lápices de diferentes grados de dureza y de colores variados, tijeras, cola y demás instrumentos. Y por todas partes colores, desde pasteles a témperas, del óleo a la acuarela. Finalmente, papel: montones de papel de calidad, formato y gramaje diferentes. Es para mí muy importante escribir en el estudio de Tonucci y dibujar en el taller de Frato. Me parece así más fácil, más natural. Luego, naturalmente, a menudo tengo que hacer lo uno o lo otro en lugares completamente inadecuados y no equipados, pero si puedo. ¿Y porque no hacemos algo parecido en la escuela? ¿Por qué no pedimos a los alumnos que hagan diferentes operaciones mentales en lugares también diferentes, adaptados y estimulantes? Soy perfectamente consciente de que esto no es la solución a todos los problemas pero, tal vez, sería una ayuda, especialmente para los alumnos más débiles, para que se pierdan menos, para que encuentren con más facilidad el sentido de las propuestas escolares, el porqué de los cambios rápidos.

Entonces, en lugar de tener una escuela formada por aulas en las que los estudiantes esperan la llegada y el cambio de los profesores, tendríamos una escuela de talleres a los que acudirían los estudiantes para enfrentarse a los varios temas de las diferentes disciplinas. Ya no estarían esperando sentados en su pupitre para escuchar las diferentes lecciones sino que acudirían a los ambientes adecuados para vivir experiencias diferentes de las diferentes disciplinas.

En el caso de las materias científicas irían al laboratorio de ciencias con sus microambientes (acuario, terrario), con sus cultivos, con sus microscopios y estereomicroscopios, con sus mesas elevadas, adecuadas para los experimentos, con sus pilas, sus utensilios de cristal, sus mecheros de Bunsen... Y sin pupitres. En este laboratorio se harían cosas diferentes de las que se hacen en los demás espacios y, por lo tanto, lo más natural sería adecuar también el lenguaje a cada una de las actividades. Ya no habría una tarima y de este modo sería algo natural que el maestro ya no impartiera una lección sino que guiara las observaciones y los experimentos.

Para conocer la naturaleza, además del laboratorio de ciencias, sería ideal disponer de un huerto en la escuela. Un huerto como laboratorio, con espacios bien definidos, con diferentes variedades de plantas, cuidadas con atención y pasión en todo su proceso de maduración, en la cosecha y también en la preparación y consumo de alimentos.

También tendríamos el laboratorio o taller de cocina para experimentar juntos

muchos de los conceptos estudiados en ciencia y en biología, y muchas experiencias sensoriales que a menudo se han visto sacrificadas y humilladas por la educación alimentaria coercitiva y chantajista familiar o por la baja calidad de los comedores escolares. Y también un taller en el que un grupo de alumnos pueda prepararse una comida y consumirla en buena compañía, con el placer de degustar nuevos sabores y la satisfacción de comer lo hecho con las propias manos, solos (naturalmente, con la ayuda de un maestro).

Y para las asignaturas literarias se podría utilizar la biblioteca, poniendo a disposición de los alumnos los libros de literatura y obras de consulta como diccionarios, manuales, atlas y publicaciones periódicas. En las paredes tendríamos mapas geográficos de todo el mundo para localizar fácilmente las noticias de los periódicos o las referencias literarias. Tendríamos también mesas para escribir.

Y para la lectura, la música y el arte dramático sería ideal un taller con alfombras, almohadones y una luz difusa. Sería un ambiente relajante en el que fácilmente los alumnos podrían dejar atrás los problemas de cada día y sumergirse en la fantasía y las emociones que le sugeriría la lectura en voz alta del maestro o el sonido de los instrumentos musicales. Y para el arte, las manualidades y la pintura lo mejor sería un ambiente luminoso, creativo, lleno de sorpresas y de colores, de materiales extraños y variados. Estanterías con los objetos realizados por los alumnos, con las pinturas y los utensilios utilizados. Carritos con pinceles y colores para los diferentes grupos de trabajo. Un horno para la cerámica. Caballetes para la pintura, mesas para trabajar la arcilla. Cestas de materiales varios como hojas, tejidos, papeles de colores, botones, espejos y otros para realizar *collages,* inventos. En definitiva, para crear.

Para la actividad física un gimnasio, pero también un jardín, la calle.

Y para las actividades manuales un taller ligero en el que poder trabajar la madera, desmontar una bicicleta, soldar metal. Bancos de madera maciza para la carpintería y de hierro para la mecánica. Las herramientas colgadas en la pared, cada una con su silueta. Los materiales en cestas y compartimentos. Por las tardes, los alumnos podrían acudir a este taller con sus bicicletas para ajustarlas o repararlas. Sin duda un verdadero estímulo para el uso de un medio de transporte sano y ecológico con el que la escuela debe, precisamente, comprometerse.

Y para sorpresa de todos, en una escuela como ésta veremos muy pocas sillas. A los alumnos se les solicitarán actividades y movimientos muy diferentes entre sí. Se les invitará a pasar de momentos de gran recogimiento, emoción y atención, a momentos de liberación física y también mental, inventando y construyendo. No parece difícil pensar y entender que una escuela como ésta resultará mucho más amigable y comprensible para aquellos alumnos que tienen más dificultades para comprender las extrañas, abstractas y, a menudo, incomprensibles propuestas de la escuela. En todos estos espacios las diferentes propuestas encontrarán una ambientación adecuada y que les dará más sentido. Y, por último, una observación: a nadie se le escapa que esta escuela se parece, por un lado, a la de la enseñanza infantil, que desde siempre ha funcionado con diferentes espacios y talleres; y, por el otro, a las escuelas universitarias de alta

especialización que también se articulan en talleres o laboratorios más bien que en aulas.

Perder el tiempo con los alumnos

Naturalmente una escuela de este tipo tiene que vérselas con el lastre que representa el fraccionamiento abstracto y frecuente del tiempo. Resulta difícil que, con fracciones de tiempo de una hora (que, a menudo, para facilitar el cambio entre profesores se convierten en períodos de 45 minutos) se puedan organizar los cambios de los que estamos hablando. De nuevo ahí, un ir y venir frenético de actividades diversas penaliza a los alumnos más débiles, aquellos a quienes cuesta más entrar en un nuevo contexto-lenguaje-forma de pensar y que luego, una vez lo consiguen (si lo consiguen), tienen de nuevo más dificultades que los demás para abandonarlo y para dejar espacio a una nueva actividad totalmente diferente. Pero también de nuevo, ante la confusión, la experiencia de la escuela infantil y de la alta especialización universitaria son clarividentes. En éstas no existen timbres ni cambios rápidos y obligatorios. Se trabaja y se permanece en un lugar hasta que la experiencia que se está llevando a cabo lo requiere o hasta que la curiosidad y el interés de los alumnos lo desean. Y curiosamente éstas son las escuelas que mejor funcionan y que obtienen mejores resultados en las clasificaciones internacionales.

Por mi parte, creo que no sabría plantear un modelo para organizar en el tiempo las diferentes actividades y maestros y las diferentes asignaturas sin caer en la ridícula sucesión rígida de los horarios, pero tampoco pienso que sea una tarea difícil. En Italia, hace unos diez años, estuvimos muy cerca de afrontar y resolver este problema, pero ante la posibilidad de una solución innovadora pudo más el temor a lo desconocido y se optó por una solución anodina y conservadora que nos ha llevado, como no podía ser de otra forma, hasta unos pésimos resultados.

Otra paradoja italiana

Para mejorar la calidad de la educación en primaria,[5] el gobierno instituyó los llamados *módulos*. En lugar de tener un maestro para cada clase que desarrolle el programa de todas las disciplinas se ponía a tres enseñantes para cada dos clases. Y estos tres enseñantes debían dedicarse a cada una de las tres grandes áreas del saber: la histórica-literaria, la científica y la expresiva. De esta forma se superaba la imagen del maestro único y del enseñante «todoterreno», competente en todas las disciplinas, y se proponía un equipo educativo que debía trabajar de forma coordinada alternándose en las tres clases. En este punto había que decidir cómo realizar esta alternancia y aprovechar al máximo la innovación. Existían dos modelos confrontados. El modelo de la enseñanza infantil, la mejor del mundo, con un tiempo fluido y una alternancia de actividades y de talleres sin períodos rigurosos y preestablecidos. Y el modelo de la enseñanza secundaria de primer grado, con un horario rígido, timbre cada hora y un deber y compromiso insalvables por parte de cada maestro de dejar la clase tan pronto suena el timbre y de

presentarse al aula que le toca para la clase sucesiva. Y estos centros estaban –y todavía están– valorados a escala internacional en niveles muy bajos. Y para sorpresa de todos se adoptó este segundo modelo y los *módulos* fueron aplicados utilizando este horario rígido.[6]

Superar el uniformismo de la edad

Creo que uno de los objetivos más importantes es el de superar una escuela selectiva y de separación entre los diferentes para llegar a una escuela de la diversidad. Tal como he intentado demostrar en los primeros apartados, este esfuerzo no nos ha llevado a una escuela real de todos y para todos, a pesar de que se hayan realizado muchos pasos. En mi experiencia personal, pasé por una escuela obligatoria en la que las clases estaban rigurosamente separadas entre chicos y chicas y cada uno de nosotros llevaba una bata que tenía también la función de hacernos iguales (uniforme significa, ni más ni menos, eso: forma igual). En aquella época y todavía durante muchos años, quien no tenía la capacidad y tampoco las ganas de estudiar y, por lo tanto, tenía un rendimiento excesivamente bajo, se enviaba a clases diferenciales (para las personas diferentes) en las que una pedagogía y una didáctica diferenciales intentaban devolverlos a los niveles de «normalidad», sin llegar a conseguirlo. Y si, además, alguno de los alumnos tenía marcadas diferencias con los demás como, por ejemplo, en el caso de discapacidades sensoriales auditivas, visuales u otras, entonces era enviado a alguna escuela especial con, una vez más, rigurosos criterios uniformadores: los sordos con los sordos, los ciegos con los ciegos, etc. En el caso de discapacidades psíquicas ni siquiera se planteaba el problema educativo. A partir de finales de la década de 1960 del siglo XX, esta escuela selectiva y de la uniformidad empezó a ser contestada primero y, luego, gradualmente, superada. Chicos y chicas empezaron a ir a las mismas clases, los niños con problemas empezaron a compartir sus experiencias con otros chicos más dotados hasta que, a finales de los años setenta del siglo XX, (en Italia) se llegó a la afirmación del derecho de todos los niños y niñas, con cualquier déficit o discapacidad sensorial o física, a participar en la escuela pública. La escuela debía acompañar estas incorporaciones con personal y apoyo especializado. A partir de entonces empezaron a cerrarse las clases diferenciales y las escuelas especiales. Pero, tal como he dicho al principio, por desgracia este hecho no llevó a la escuela a una conversión profunda que la convirtiera realmente en una escuela para todos. Tan sólo ha comportado una mayor generosidad y tolerancia. Todos los chicos y chicas podían frecuentar la escuela y ninguno de ellos sería rechazado o suspendido, de manera que todos (o casi todos) terminarían la escuela obligatoria, si bien algunos aprenderían y otros no.

La selección, aparentemente eliminada en la escuela, aparecía de nuevo en la vida real, a la que algunos deberían enfrentarse con formación e instrucción mientras que otros con ignorancia y semianalfabetos. Ahora bien, el largo proceso para superar las exclusiones y las marginaciones y para crear una escuela de la diversidad ha tenido una carencia, un defecto, o tal vez un olvido. Se ha querido mantener rigurosamente el

uniformismo de la edad. Chicos y chicas, inteligentes o estúpidos, normales o con discapacidades, españoles, italianos o magrebíes, cristianos o musulmanes, siempre que tengan todos ellos seis años, ocho años, doce años. Como si se pretendiera no acabar del todo con el uniformismo se ha querido conservar su forma más ridícula e insignificante: la de la edad. Saber que todos sus alumnos tienen nueve años da al maestro la tranquilidad de poder utilizar el programa de tercero, los libros de texto del año en cuestión, y explicar historias de griegos y romanos. Pero un niño de doce años, por ejemplo, parece casi el hijo de una niña de su misma edad, que pronto estará con las primeras menstruaciones, las primeras pasiones. Un alumno inteligente es difícilmente comparable con otro de su edad que padece el síndrome de Down. Y lo mismo vale con el problema de la lengua para los extranjeros, con el de la lógica y las matemáticas para quien tenga un fuerte temperamento artístico y expresivo. Es decir que mantener uniforme la edad es prácticamente una coartada que anula todo el trabajo para llegar a un efectivo reconocimiento de la diversidad. También en este caso son válidas las experiencias de la enseñanza infantil y de la de los niveles más altos de la formación en los que plantearse diferencias de edad se me antoja como algo sencillamente ridículo.[7]

Una interesante ulterior etapa de evolución de nuestra escuela puede ser la de crear grupos heterogéneos de edad como grupos de referencia estable, como grupos-clase en los que se debate, se programa y se trabaja en grupo disfrutando de las diferentes competencias. Quien sabe más enseña a quien sabe menos, los mayores ayudan a los más pequeños. Quien tiene dificultades, problemas o impedimentos encontrará siempre a alguien que esté en su nivel y que no le haga sentirse solo y humillado. Si fuera necesario -y cuando sea necesario- se podrían formar también grupos homogéneos según aptitudes, cultura e intereses. Así, lo difícil sería formarles por edades homogéneas.

«Pues yo, lo que quiero es ir a la escuela un día a la semana»

¿Otra escuela es posible?

Javier, un niño de seis años de Bogotá, después de unos pocos meses de ir a la escuela primaria le dice a su madre lo siguiente: «Yo quiero ir a la escuela un día a la semana porque en ese día puedo aprender todo lo que enseñan y los demás días los tengo para jugar». Me impresionó sobremanera el lúcido diagnóstico de un niño tan pequeño y con tan poca experiencia escolar, y creo que confirma dos importantes verdades: para aprender lo que propone la escuela es necesario mucho menos tiempo del que se utiliza; y los niños necesitan mucho más tiempo para jugar porque ése es su verdadero trabajo y sólo con ello pueden efectivamente descubrir el mundo. Para entender estas dos afirmaciones, a Javier le bastaron unos pocos meses de escuela. Yo he necesitado cuarenta años de estudio. No ha sido hasta hace unos pocos años cuando he empezado a

considerar que es un sinsentido que en años decisivos, como los que van de los seis a los catorce, un niño o una niña pasen de cinco a seis horas al día y durante nueve meses al año sentados en un pupitre dentro de un aula escolar. Es absurdo que un servicio tan costoso y que requiere la intervención de un número tan elevado de personal tenga una aprobación tan baja y un rendimiento absolutamente insuficiente. La frase de Javier me recordó la de un compañero de mi hijo mayor, que a última hora de la mañana en secundaria de primer ciclo (doce años), se puso en pie y dijo en voz alta dirigiéndose al profesor: «¡Me habéis robado cinco horas de vida!». Si hacemos un examen sereno e imparcial de lo que se aprende en un período tan largo del tiempo y con un esfuerzo tan grande, resulta difícil no compartir la opinión del niño colombiano y del chico romano. Al primero le bastaba un día a la semana, cuatro días al mes, un mes y medio al año, menos de nueve meses, es decir, de un año escolar., para cumplir con la obligación escolar.

¿Y si eso fuera verdad? ¿Y si intentáramos hacerlo así? Soy consciente de que existen por lo menos dos objeciones: ¿dónde metemos al millón de maestros que tenemos? y ¿dónde metemos a los niños cuando no están en la escuela? Más adelante volveré a estas dos objeciones, pero debemos tener claro que la escuela que tenemos no puede justificarse por el hecho de mantener los puestos de sus empleados o para custodiar a sus alumnos. En el caso de otras actividades productivas o de otros servicios, estoy convencido de que nadie tendría el atrevimiento de ni siquiera plantear estos argumentos.

Pero la idea es tener el suficiente coraje para estudiar una propuesta completamente alternativa, en la que se fundamenten las cuatro propuestas del segundo apartado rompiendo radicalmente con las formas tradicionales de la educación escolar. De momento no estamos discutiendo la obligatoriedad de la escuela, si bien lo mejor sería, sin lugar a dudas, que fuera deseable más bien que obligatoria, un privilegio y un regalo en lugar de un deber y un castigo. Pero lo que me parece importante es pensar en una fórmula diferente, que se parezca más a la enseñanza infantil y a la alta formación.

Podemos considerar, por ejemplo, la posibilidad de que cada dos meses los alumnos vivan una experiencia residencial monográfica durante una semana en estructuras, en la medida de lo posible, reales. Pueden ser una biblioteca o una granja, un bosque o un laboratorio científico, un teatro o un estadio, un taller o un estudio. Durante esa semana, alumnos de diferentes edades comparten la vida cotidiana hecha de limpieza, cocina y tiempo libre. Comen, duermen, estudian y trabajan juntos. Durante esa semana llevan a cabo, con la ayuda de sus profesores, el estudio y la práctica de algunos conocimientos de un ámbito determinado del saber. Deberán profundizar el tema tratado y dominar los instrumentos necesarios para seguir trabajándolo también después del período intensivo. La hipótesis es que cada uno de estos períodos produzca un efecto de larga duración y derive en estudio, profundización y curiosidad en los períodos sin escuela. Los profesores de estos períodos intensivos serán profesores como los actuales, con una formación adecuada y coherente con la propuesta educativa, así como expertos de los diferentes sectores, por ejemplo, agricultores, oficiales, profesionales, artistas.[8]

Asimismo, se alternarían momentos de estudio intenso con momentos de trabajo

manual o creativo. Habría también otros períodos más relajados para leer libros o escuchar la lectura de los compañeros mayores, profesores o actores. Habría también momentos de organización autónoma del trabajo y de profundización. Otros períodos de juego y de descanso. Y, finalmente, turnos para la cocina, para la limpieza y para poner la mesa. Los alumnos participarían en la gestión, ya sea asumiendo funciones concretas de gestión con respecto a las actividades de la estancia o debatiendo con los profesores sobre el progreso de las actividades. En cada una de estas semanas de experiencias, se deberían proponer todos los lenguajes posibles, y favorecer para cada uno de ellos una aproximación lo más natural y gradual posible, sin que ello pueda significar un rechazo de las demás formas de trabajo. Se debería explorar todo, dedicándose con pasión a lo que más gusta, a lo que se considera más importante y a aquello en lo que se pueda razonablemente hacer una aportación innovadora y estimulante para el grupo entero.

En la sucesión de estos períodos de trabajo y estudio es razonable pensar que fácilmente cada uno pueda descubrir sus preferencias, sus pasiones y sus puntos fuertes. Habrá actividades que gusten más y que se querrán reproducir en las semanas siguientes en casa, con los amigos, y habrá otras que gusten menos y que se dejarán de lado.

También es razonable pensar que, al final, cada uno sabrá mejor lo que desea hacer en la vida y podrá pensar que no ha perdido un tiempo precioso en la experiencia escolar, que la escuela no le ha robado unas preciosas horas de vida.[9]

¿Y los maestros? ¿Y los niños?

Y para finalizar, unas breves consideraciones sobre lo que hacer con los enseñantes y con los niños durante los largos períodos en los que no van a la escuela. En cuanto a los primeros, sin duda será necesario reducir su número y adaptar completamente su formación. Se podría empezar experimentando con esta idea a la espera de que las jubilaciones vayan reduciendo el número de enseñantes, sin despidos dolorosos y probablemente impracticables.

Pero mientras el problema de los maestros es puramente cuantitativo y sindical, el los alumnos sin escuela es más complejo, si bien no es nuevo en absoluto. En realidad, esta nueva propuesta lo único que haría sería aumentarlo, pero no crearlo. Esta misma cuestión nos la planteamos hoy día: ¿dónde metemos a los niños y a los adolescentes cuando salen de la escuela? Hasta el día de hoy, las salidas más habituales al problema son las siguientes: les enviamos a escuelas o academias extraescolares de pago en las que pueden «estudiar» danza, fútbol, inglés, acuarela, o bien les dejamos horas y horas delante de la pantalla del televisor o del ordenador. ¿Pero acaso son respuestas adecuadas, razonables y aceptables? Por supuesto que no, y nuestros hijos están pagando un alto precio por estas salidas equivocadas, un precio que a menudo pagan en su adolescencia con la adicción al alcohol y a las drogas, con los frecuentes accidentes de circulación y con las diferentes formas de agresividad o de rechazo hasta el suicidio.

Hay que tener el coraje de pensar en otras posibilidades: una ciudad capaz de acoger a sus niños y a sus muchachos aunque no esté la escuela. Una ciudad que les permita,

por encima de todo, jugar, con sus amigos, donde quieran, sin normas y sin peligros. Que permita a todos sus ciudadanos, incluso a los más pequeños, recorrer sus calles y utilizar sus espacios públicos sin problemas y sin temor por el hecho de que no están vigilados por patrullas de policía o por videocámaras, sino, sencillamente, porque es una ciudad solidaria, atenta y preocupada por el bien de todos. Una ciudad que ofrezca a los niños y a los chicos estructuras de diversión, de estudio y de deporte de fácil acceso, así como espacios naturales y articulados, bibliotecas, videotecas, laboratorios científicos, campos de deporte, piscinas, talleres de teatro y de artes figurativas. En estos espacios, chicos y chicas podrán continuar el trabajo iniciado durante las semanas escolares intensivas, profundizar en los temas que más les gusten y aprender a actuar por sí mismos. Evidentemente, en estos espacios habrá adultos que faciliten el uso correcto de los instrumentos y de los materiales, pero sin funciones didácticas. Además, en la gestión, mantenimiento y planificación de los espacios deberán participar activamente los niños y los muchachos.

Una ciudad como ésta, una escuela como ésta, tendría un coste económico infinitamente inferior al de las actuales. En una ciudad en la que todos, niños y ancianos, puedan moverse libremente, caerían en picado los gastos de la instrucción, de la seguridad y de la salud. Una escuela como ésta podría tal vez lograr dos grandes hitos: gustar a sus alumnos, permitiendo a los más débiles acercarse a los más afortunados y capaces, y ayudar a cada uno de ellos a descubrir su propio sector de excelencia, sus mejores cualidades, con lo que daría a todos la posibilidad de realizar una importante contribución a la consecución de una sociedad mejor.

¿Una utopía? ¿Un sueño? Probablemente, pero el profeta Joel, en el siglo iv a.C., decía: «vuestros hijos y vuestras hijas profetizarán; vuestros jóvenes verán visiones y vuestros ancianos soñarán sueños». A mí, hoy, me corresponden los sueños.

Acerca del autor

Francesco Tonucci es investigador del Instituto de Ciencias de la Cognición y Tecnologías del Consejo Nacional Italiano de Investigación. Ha trabajado en diversos aspectos del desarrollo infantil en relación con la escuela, la familia y la ciudad. Durante veinte años, autor y coordinador del proyecto internacional *La ciudad de los niños,* que ahora cuenta con una red de más de doscientas ciudades asociadas de Europa y América Latina. Hace cuarenta años compagina sus actividades de investigación con dibujos satíricos con el nombre de Frato.

---

1. Es de justicia recordar que también en épocas anteriores, cuando los hijos de las familias acomodadas eran educados por maestros e institutrices particulares, unos pocos grandes educadores católicos habían abierto escuelas para los hijos de los pobres. Pienso en el caso de José de Calasanz, español, fundador de los escolapios, quien, hacia finales del siglo XVI, fundó en Roma la primera escuela popular de Europa; en Juan Bautista de La Salle, francés, fundador de los hermanos de las escuelas cristianas quien, en el siglo XVII abrió

las primeras escuelas gratuitas francesas; en Juan Bosco, italiano, fundador en el siglo XIX de los salesianos; en don Milani, italiano también, que ya en el siglo XX dedicó a la educación de los más pobres y a los excluidos de la escuela pública, toda su breve vida.

2. Una denuncia ejemplar y, por desgracia, todavía válida, es la que plantea de forma lúcida y documentada la Escuela de Barbiana de don Milani que, en 1967, demostró en *Carta a una maestra*que la escuela da la bienvenida y favorece a los hijos de los ricos mientras que rechaza a los de los pobres (SCUOLA DI BARBIANA [1970], *Carta a una maestra*, Barcelona, Nova Terra).

3. Me refiero a las escuelas del llamado modelo Reggio Emilia. Y digo *llamado*porque actualmente ya no se trata únicamente de las escuelas de esa ciudad, sino también de las de Pistoia, Arezzo y Livorno, de las regiones de la Umbría y de las Marcas. Son, en general, las escuelas municipales de muchas ciudades italianas.

4. Kofi Annan, el presidente de la ONU, en el parlamento de apertura de la sesión especial de la ONU para la infancia, el día 8 de mayo de 2002, en Nueva York, concluyó su intervención con la siguiente afirmación: «¿Cómo podríamos hacer de otra forma, especialmente ahora que sabemos que cada dólar invertido en la mejora de las condiciones de la infancia, vuelve a la sociedad multiplicado por siete?».

5. Puede que también hubiera en ello una voluntad de mantener en servicio un importante número de docentes cuyas funciones habían dejado de quedar justificadas por la evolución demográfica, pero esta preocupación sindical no quita el potencial valor de la reforma.

6. El actual gobierno ha suprimido los *módulos*y ha vuelto al modelo del enseñante único.

7. Así funcionaba la escuela de Célestin Freinet en Vence, la escuela de Makarenko en Rusia y la escuela de don Milani en Barbiana.

8. Si valoramos el número de horas que los alumnos pasarían durante estas experiencias comparándolo con el número de horas de la escuela actual, el tiempo-escuela no sería tan reducido como puede parecer. Probablemente el tiempo total se reduciría en sólo un 20% pasando de las mil horas aproximadamente actuales a unas ochocientas, de las seis semanas previstas en un año.

9. A nadie se le escapa que este tipo de escuela propuesto tiene un gran parecido con la radical experiencia educativa de don Milani en Barbiana, en la que los niños de diferentes edades permanecían en la escuela «de sol a sol» todos los días del año, incluidos los domingos, o con la experiencia de Neill en la escuela de Summerhill y con la de Janusz Korczak en su orfanato judío de Varsovia. Pero las informaciones más interesantes podemos obtenerlas de las semanas en las que las clases transcurren en las granjas escuela, donde los alumnos participan activamente en el trabajo de los campesinos, preparan pan y mermelada y hacen cestas, y donde tienen que preocuparse de la limpieza, de la cocina y de la organización del tiempo libre sin televisión ni videojuegos. Durante estas semanas, a menudo inolvidables para los niños, aprenden más que durante algunos meses de escuela.

5

Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Hay dos tipos de alumnos en una escuela: los inclasificables y los de difícil clasificación.

Uno de los problemas que tiene la escuela es que está muy amarrada al pasado a través de un presente rutinario. Las dinámicas institucionales se repiten de un año para otro sin que medie un análisis intenso sobre los resultados de la acción. Las prácticas profesionales se reproducen imitando modelos que corren el riesgo de convertirse en estereotipos (Brunsson, 1986; Fullan, 1994; Santos Guerra, 1994 y 1997).

Cuando, al aplicar la técnica de la tormenta de ideas, he solicitado a mis alumnos y alumnas que imaginen una escuela en la que todo –sin limitaciones de ningún tipo– puede pensarse, he podido comprobar cómo condicionan las respuestas todas las realidades conocidas. Cuando hablan de la escuela ideal, de la escuela futura o de la escuela posible, se refieren a la escuela real que conocen. Dicen, por ejemplo: «sin pupitres», «sin profesores», «sin horarios», «sin notas», «sin libros». O bien: «las aulas serían más grandes», «los patios tendrían columpios», «habría un encerado gigante»... Además del rechazo que a veces asoma en estas indicaciones, se refleja un sometimiento de la imaginación a la realidad conocida, un poderoso mimetismo con lo ya existente.

Recurrir a la rutina es una forma de afrontar la planificación. Es fácil oír en las reuniones del profesorado de los primeros días de curso diálogos del siguiente tipo:

- ¿Cómo lo hacemos este año?
- Como el año pasado.

Se diría que el criterio más definitorio de que se están haciendo las cosas bien es que se están haciendo como siempre se han hecho. Parecería que la repetición de costumbres es la garantía de la calidad. Sin embargo, las exigencias del cambio son tan apremiantes y poderosas que casi siempre se llega tarde a las nuevas necesidades y exigencias.

Recuerdo ahora una fábula de Augusto Monterroso, recogida de su interesante libro *La oveja negra y otras fábulas*. Se titula «El grillo maestro». La coloqué en su día en el pórtico de mi libro *La escuela que aprende* (Santos Guerra, 2000) porque resulta muy reveladora. Dice así:

Allá en tiempos muy remotos, un día de los más calurosos del invierno el Director de la Escuela entró sorpresivamente al aula en que el Grillo daba a los Grillitos su clase sobre el arte de cantar, precisamente en el momento de la exposición en que les explicaba que la voz del Grillo era la mejor y la más bella entre todas las voces, pues se producía mediante el adecuado frotamiento de las alas contra los costados, en tanto los Pájaros cantaban tan mal porque se empeñaban en hacerlo con la garganta, evidentemente el órgano del cuerpo menos indicado para emitir sonidos dulces y armoniosos.
Al escuchar aquello, el Director, que era un Grillo muy viejo y muy sabio, asintió varias veces con la cabeza y se retiró, satisfecho de que en la Escuela todo siguiera como en sus tiempos.

Para este metafórico director el criterio de bondad es la perpetuación de la forma de actuar. Si «todo sigue como en sus tiempos», es que todo sigue bien. Aunque el sofisma es evidente, la lógica de autoservicio nos induce a pensar de esta forma. Porque nos evitamos preguntarnos: ¿y si todo está basado en un error?, ¿y si estábamos equivocados? Puede haber evidencias de carácter palmario, pero esta forma de pensar las reduce a cenizas. Fracasos estrepitosos se explicarán por causas pintorescas o aparentemente rigurosas pero conducentes a la pereza. Es más fácil repetir lo que se estaba haciendo que pensar si se podrá hacer de otro modo para hacerlo mejor. Y yo creo que todo puede hacerse mejor.

¿Cómo agrupamos a los alumnos y a las alumnas? Como siempre, que es como manda la ley. Agrupemos por edades. Y no hay nada más que pensar. Repitiendo un criterio tan simple se acaban todos los problemas, todas las preocupaciones. Y no sólo para una experiencia o para un tiempo corto sino para un curso entero.

Hay dos formas de enfocar la práctica. Una de carácter conservador que responde al siguiente criterio: «mientras podamos seguir haciendo las cosas de la misma manera, ¿por qué las vamos a cambiar?». Y otra que responde al postulado contrario: «mientras podamos cambiar las cosas, ¿por qué vamos a seguir haciéndolas de la misma manera?».

Por comodidad, por idiosincrasia, por imposiciones de la autoridad puede elegirse la primera de las opciones, pero es probable que la evolución de la sociedad, que el avance del conocimiento, que el desarrollo de la tecnología, que nuevas exigencias que se presentan, nos obliguen a responder con el segundo postulado. Algunas veces se argumenta que en cuestiones de educación no se puede innovar alegremente porque no se puede experimentar con los niños. Como si las prácticas tradicionales no fuesen una experimentación (con un preocupante índice de fracaso). La aceleración de los cambios obliga a la escuela a responder de una forma más rápida, más ágil, más autónoma, más eficaz.

Hay nuevas exigencias o reformulación de las antiguas que obligan a realizar cambios perentorios. Pondré tres ejemplos de evidencia palmaria:

Cuando era la escuela la única forma de transmitir el conocimiento, lo más importante era seleccionar bien el currículo y transmitirlo con rigor. Pero hoy, los alumnos y alumnas pueden encontrar el conocimiento en muchas partes. Lo importante ahora será ofrecer criterios para que sepan dónde encontrarlo y, sobre todo, para que sepan discernir el conocimiento riguroso de aquel que está adulterado por intereses

económicos, políticos, comerciales o religiosos.

Cuando no existía más que el libro para acceder al conocimiento era muy importante la lectura, pero ahora hay otro tipo de lecturas que tienen que ver con la información que aparece en la red o en las imagines (Buckingham, 2002).

Cuando no había más que un escaso número de inmigrantes en la escuela, el currículo podía desarrollarse sin atender unas exigencias de diversidad tan grandes como las que supone encontrarse en un aula con veinte etnias diferentes.

Postman y Weingartner (1975) escribieron hace años un libro que se titulaba *Teaching as a Subersive Activity* y fue traducido al castellano con el significativo título *La enseñanza como actividad crítica.* Leí aquel libro con verdadera fruición. Recuerdo que proponía situaciones llamativas. Decían los autores, por ejemplo: imaginemos que el Ministerio promulga una ley en la que dice que no hay prescripción alguna y que la autonomía de la escuela será total. Los autores se imaginaban a los profesores acortando sus vacaciones para estudiar juntos cómo iban a afrontar el vacío legal. ¿Qué es lo que vamos a hacer?

Sin embargo, cuando todo está prescrito, no hace falta pensar tanto, no hace falta imaginar otras alternativas. Basta aplicar lo decidido. O, mejor dicho, seguir aplicando lo prescrito como ya se venía haciendo.

Para que las escuelas puedan adaptarse a los contextos, a las nuevas exigencias y a las nuevas necesidades necesitan una dosis importante de autonomía curricular y organizativa que hoy no tienen. Cada escuela se asemeja a otra escuela, pero cada una es diferente a cualquier otra. Y hace falta también una buena dosis de imaginación, facultad frecuentemente ignorada y, desde luego, poco cultivada.

Los agrupamientos flexibles

La forma clásica de agrupar a los alumnos y alumnas tiene cuatro aspectos problemáticos fundamentales: el criterio, la finalidad, la duración y el tamaño. Me explicaré:

- ♦ *El criterio:* se suele utilizar un criterio básico que es la edad. Criterio que encierra unas preocupantes dosis de arbitrariedad. Porque la edad es un criterio fácil de aplicar pero cargado de variabilidad referida a la capacidad, a los intereses, a las pretensiones. Y se pueden aplicar otros criterios, como los que exponemos a continuación.
- ♦ *La finalidad:* es la primera pregunta que se debe formular, ¿cuál es la finalidad que persigue la agrupación? ¿La homogeneidad? Pero ¿homogeneidad para qué? ¿Sólo para el aprendizaje? ¿Para el aprendizaje de todas las materias? ¿Para la convivencia?
- ♦ *La duración:* importa mucho la dimensión temporal del agrupamiento. Es decir, ¿para cuánto tiempo es válido? ¿Qué ventajas e inconvenientes tienen la escasa y la larga duración?

- *El tamaño:* ¿cómo ha de ser de grande el tamaño, dependiendo de la actividad? Una cosa es ver una proyección, otra interactuar en un grupo pequeño y otra muy distinta trabajar en parejas.

La agrupación de los alumnos y de las alumnas es una cuestión largamente debatida en la organización de las escuelas (Albericio, 1997; Santos Guerra, 1993). Digo debatida solamente en un sentido, a saber: que es objeto de comentarios y de opiniones diversas. Sin embargo, los criterios que la presiden, de facto, suelen estar prescritos por la administración educativa con lo que, una vez más, el profesional es suplido por una instancia prácticamente espuria. El profesor aplica la norma y agrupa conforme a un criterio general que, en el mejor de los casos, sólo teóricamente tiene sentido.

Agrupar según la edad es un criterio arbitrario. Es arbitrario porque la misma edad cronológica esconde diversificaciones infinitas, sobre todo en unas edades de fuerte diversificación evolutiva. Un niño de 7 años puede tener un ritmo de evolución y encontrarse en un estadio de desarrollo muy diferente a los de otro de la misma edad. Por otra parte, once meses de diferencia (la oscilación que puede existir por la fecha de nacimiento) hace variar casi en un año el criterio aparentemente homogeneizador.

Lo que se busca, al parecer, es conseguir un nivel de homogeneidad en el aula. El criterio es discutible, al menos con carácter absoluto, ya que hay valores en la composición heterogénea que no se pueden ignorar: necesidad de adaptación a la diversidad, eliminación de la engañosa uniformidad, estimulación entre niveles, ayuda entre los mismos alumnos (no todo el saber proviene del profesor)... Es razonable poner en cuestión ese principio estructurador que persigue la homogeneidad. El profesor actúa para el alumno medio, para el alumno tipo, olvidando que no existe ese destinatario de su actuación. En un aula hay tantos niveles como alumnos.

Aquí quiero llamar la atención sobre diversos peligros encerrados en la agrupación por edades, tal como se viene aplicando en las escuelas:

- Su carácter impuesto, que elimina la responsabilidad de las instituciones y tapona la reflexión de los profesionales sobre un problema insuficientemente estudiado.
- Su carácter rígido, ya que la agrupación se realiza para un año académico, sin atender a la naturaleza y ritmo de la evolución de los alumnos.
- Su carácter simplista, ya que da a entender que el único o principal factor que debe tenerse en cuenta al agrupar a los alumnos es el nivel de desarrollo que va aparejado a la edad.
- Su carácter engañoso, ya que la edad cronológica es un elemento que esconde un sinnúmero de factores diferenciadores: motivación, estímulo, conocimientos...
- Su carácter holístico, ya que la agrupación se realiza para todo tipo de actividades (intelectuales, culturales, organizativas, deportivas...). Los grupos que se forman en la escuela son uniformes para todo tipo de actividades durante un curso académico.

Lo que pretendo hacer ver en estas notas es la enorme complejidad de los criterios de agrupación, como un elemento sobre el que el profesor debe investigar de forma

permanente, ya que la configuración del grupo y la idiosincrasia y la evolución de cada individuo es muy diversa durante un período de tiempo largo como es un curso académico.

Veamos algunos factores que pueden estar presentes en la agrupación de los alumnos y alumnas en la escuela. A la complejidad que entraña cada uno de ellos como criterio teórico y funcional, hay que añadir la que supone la jerarquización por el orden de importancia de cada uno de ellos y, lógicamente, la que está supeditada a la misma evolución, es decir, que hay criterios que en un momento son importantes y, en otro, dejan de serlo.

La capacidad intelectual de los alumnos y alumnas

Es difícil de precisar cuál es la naturaleza y la intensidad de las capacidades, por otra parte diversas, ya que hay alumnos con una elevada capacidad en un área y con escasa en otra. Aun sirviéndose de las pruebas existentes para hacer estas mediciones (tan amenazadas de error, por otra parte: componente cultural de las pruebas, particularidad del momento de realizarlas, fiabilidad de los baremos de corrección...), resulta complicado situar a los alumnos en grupos homogéneos en atención a las capacidades específicas sin tener en cuenta ningún otro factor.

Si agrupásemos según capacidades específicas, tendríamos unas formaciones diferentes a si optamos por un criterio de carácter holístico (como es el llamado *factor G* o *inteligencia general).* Hoy se sabe que hay muchos tipos de inteligencia, entre las que hay que destacar la inteligencia emocional.

Los conocimientos adquiridos

Las capacidades de los alumnos no son identificables con los conocimientos, habilidades y destrezas que han adquirido previamente los alumnos y alumnas en la escuela o fuera de ella. Alumnos especialmente inteligentes pueden estar en posesión de un bagaje de conocimientos muy escaso (sea porque no han trabajado adecuadamente, porque no se han esforzado lo más mínimo, porque estén desmotivados respecto al aprendizaje o porque han pasado largos períodos de enfermedad o de abandono familiar...).

Los conocimientos previos son herramientas que los alumnos y alumnas necesitan para realizar algunas tareas de aprendizaje. Qué duda cabe de que un alumno, por inteligente y bien dotado que esté, no puede acceder a un tipo de procesos para los que son necesarios unos conocimientos instrumentales previos.

Entender, a la hora de agrupar, que por haber cursado unos programas en años anteriores el alumno dispone de los conocimientos mínimos es una suposición gratuita, frecuentemente desmentida por la realidad.

El interés por la tarea y por el ambiente

Un alumno que está incluido en un grupo contra su voluntad, sea porque se considera postergado, sea porque se siente excesivamente avanzado, sea porque rechaza a los compañeros o el ambiente del aula, difícilmente podrá realizar un proceso positivo de aprendizaje.

La inclusión en un grupo que se rechaza, por factores más o menos racionales, genera actitudes de agresividad, disconformidad, que ponen en peligro los otros criterios de agrupación, aparentemente científicos o rigurosos. Este factor pone sobre el tapete la cuestión de la opcionalidad en la adscripción a los grupos.

El tamaño de los grupos

Un criterio que rige la agrupación de los alumnos es el número que forma un grupo. La ratio alumnos/aula es uno de los criterios que están presentes a la hora de la formación de unidades funcionales de enseñanza. Ese grupo estable realiza conjuntamente todo tipo de actividades, sea cual sea su naturaleza y los resultados de la misma, durante un largo período de tiempo.

Este criterio suele ser subsidiario de otros. Es decir que, una vez agrupados los alumnos por el criterio de edad, capacidad o conocimientos, se forman tantos grupos como sea necesario aplicando la ratio alumnos/aula. Actualmente se suele aplicar un criterio de azar (la letra inicial del primer apellido es el más frecuente) para la formación de estos grupos, derivados de la aplicación de un criterio preponderante.

La historia de los grupos

Uno de los criterios de formación es el de la historia inmediata, de tal modo que el grupo se forma según su procedencia en el curso anterior. En ocasiones se prefiere mantener al grupo buscando y manteniendo su cohesión y aprovechando su experiencia y conocimiento. Otras veces se busca la disgregación para propiciar nuevos encuentros o para evitar (no repetir) experiencias contrastadamente negativas.

Los grupos tienen así una historia larga o corta, según como hayan vivido su experiencia. Al menos, en cuanto al núcleo central. A veces, se incluye en otro grupo a un alumno o alumna que ha tenido dificultades de relación o mal rendimiento atribuido a los compañeros que ha tenido en el curso anterior.

El sexo

En algunos centros este criterio es tan evidente que existen aulas de niños y aulas de niñas. (En algunos centros privados todavía no existe la enseñanza mixta, por lo que este criterio de agrupación se impone a todas las aulas). También opera el criterio inverso: el de compensación. El grupo se forma de manera que haya una proporción deseable de niños y niñas. Este criterio rompe o modifica otros criterios que han sido considerados preponderantes.

En centros que han ido imponiendo de forma paulatina la enseñanza mixta, han existido cursos con una mayoría de niños o niñas. Este criterio suele hacer referencia al sexo como característica biológica, pero tiene otros componentes psicológicos (diferente evolución y ritmo de la misma) y sociológicas (consideración de las niñas como estudiantes más disciplinadas y estudiosas...).

Existe una, para mí, engañosa corriente que defiende que la agrupación debe hacerse por el criterio de sexo ya que las niñas tienen unas características y una evolución diferente a la de los niños y más homogénea entre sí. Aunque se acepte esta idea, pienso que se trata de una argumentación discutible porque los beneficios que existen en otros ámbitos (para la comunicación, para la cooperación, para las interacciones intelectuales y emocionales) son muy superiores a la supuesta eficacia. Lo que creo que sucede es que se utiliza esta argumentación como una simple excusa para practicar la segregación.

La edad cronológica

Es un criterio muy utilizado en el sistema actual, dado su carácter globalizador. Se supone que, a la misma edad, el alumno tendrá una capacidad semejante, un desarrollo somático homogéneo, una motivación similar y un nivel de conocimientos parecido ya que en los años anteriores ha pasado por las mismas experiencias de aprendizaje.

No siempre es así, como es fácil de comprobar. Pero aplicar un criterio que no hace necesaria la investigación, la flexibilización, la creatividad... resulta extremadamente cómodo. Para hacer agrupaciones en la escuela basta consultar la partida de nacimiento.

El desarrollo corporal

El tamaño (del niño, no del grupo) es un criterio que a veces se aplica con buen sentido. Un niño muy desarrollado físicamente puede encontrarse incómodo en una clase con niños mucho más pequeños. O a la inversa. Las repercusiones psicológicas del aspecto externo, con todo lo que lleva consigo en el marco de las relaciones interpersonales, no han de olvidarse.

En ocasiones se hace la clasificación de los alumnos y alumnas como si se tratase de homogeneizarlos por su condición de máquinas de aprender. Si un alumno se encuentra hostigado (real o imaginariamente) por el grupo de compañeros, no podrá trabajar eficazmente por muy capacitado y preparado que esté para seguir la enseñanza en ese nivel.

La estimulación psicológica

Otro criterio utilizado en la agrupación de los alumnos y alumnas es la motivación que puede encontrar al estar incluido en un grupo de especiales características. Así, un alumno con dificultades puede sentir un fuerte estímulo si se le coloca en una agrupación que tenga un nivel ligeramente inferior al suyo. Verse capacitado para seguir un proceso

e, incluso, sentirse mejor preparado que el resto de sus compañeros y compañeras, puede ejercer una influencia positiva sobre una persona que siempre ha estado en situación de desventaja. El conocido aforismo «Vale más ser cabeza de ratón que cola de león» ilustraría claramente lo que pretendo decir.

Esta inclusión puede ser prolongada o breve, según la evolución del alumno. Él mismo podría ser el encargado de modificar la situación y solicitar el agrupamiento en otro nivel más acorde con su nueva situación interior.

La novedad

El cambio respecto a situaciones previas puede ser un criterio para agrupar a un alumno o alumna en una formación diferente a la que ha tenido. En parte porque haya funcionado mal en la convivencia o en las tareas, en parte porque se busque el revulsivo del cambio para la experimentación de situaciones nuevas a las que habrá de adaptarse.

Hay cursos que reciben o se aplican a sí mismos etiquetas que les obligan psicológicamente a reaccionar de acuerdo al estereotipo. La etiquetación de «curso rebelde», «curso vago», «curso apático»... genera unas expectativas y unas disposiciones en los profesores, en los alumnos de otros cursos y en los mismos integrantes del grupo, que se producen discursos, actitudes y conductas previsibles y coherentes con el estereotipo. Romperlo supone un factor novedoso al que habrán de hacer frente tanto el alumnado como el profesorado.

La procedencia social y cultural de los alumnos y alumnas

Este criterio, como muchos otros, opera de forma ambivalente. Si se busca la homogeneidad, se procurará que exista un núcleo exclusivo o central de alumnos y alumnas procedentes de una clase social o cultural. Si se busca la heterogeneidad, se procurará la mezcla y la diversificación.

Así, un centro, al que acude población paya y población gitana, formará grupos en los que miembros de ambas culturas coincidan en la misma aula o bien grupos en los que estén juntos los alumnos de la misma procedencia.

Otros ejemplos podrían estar referidos a la religión que se profesa, a la procedencia geográfica, a la profesión de los padres, etc. Y en todos ellos se podría aplicar el mismo proceso ambivalente en la aplicación del criterio.

Puede pensarse en una agrupación de carácter efímero para la adquisición de algunas competencias, por ejemplo, lingüísticas. Es lo que se está haciendo en algunos lugares con alumnos y alumnas inmigrantes en las llamadas aulas ATAL (aulas temporales de atención lingüística).

La homogeneidad

Este es un criterio estructurador que se puede aplicar a todos los criterios. En efecto, la homogeneidad puede ser buscada en el criterio de edad, capacidad, conocimientos, sexo.... Estudiar las ventajas que puede presentar la homogeneidad frente a la heterogeneidad o viceversa (siempre dentro de unos márgenes) es una tarea de indudable interés y eficacia.

La homogeneidad/heterogeneidad ha sido un eje que no siempre ha sido utilizado de la misma forma. Así, durante mucho tiempo se formaron grupos, dentro del mismo nivel, teniendo en cuenta un criterio homogeneizador: grupo A de alumnos considerados inteligentes, B de alumnos menos inteligentes y C de alumnos torpes.

El proceso de integración actualmente en desarrollo lleva al máximo el criterio de la heterogeneidad, en beneficio de los alumnos deficientes y, en otros aspectos, de todos los alumnos y de la misma escuela.

Las escuelas incompletas (no hacemos aquí diferencia entre los distintos tipos de escuelas: única, graduada...) han tenido que trabajar en peculiares situaciones de agrupamiento. Las exigencias de espacio y de organización en general, condicionan los procesos de agrupamiento.

El espacio

Aunque la lógica impondría la supeditación del espacio al agrupamiento, lo cierto es que suele suceder a la inversa. El agrupamiento se efectúa teniendo en cuenta de qué espacios se dispone.

Los arquitectos diseñan las instituciones y las aulas. En muchas ocasiones, sin contar con la opinión de quienes los van a utilizar. Lo lógico sería que quienes van a trabajar en los espacios y conocen la finalidad de su acción diseñasen los espacios y que los arquitectos tradujesen a ladrillos esas ideas.

La elección del alumno o alumna

Es un criterio que se suele utilizar una vez establecido el agrupamiento base para otros agrupamientos de naturaleza más efímera. Pero, qué duda cabe que podría emplearse para todo tipo de agrupamientos.

Parece claro que este criterio serviría para que los integrantes de los grupos estuviesen contentos y bien integrados en el grupo. No se puede olvidar que la persecución de la felicidad en la escolarización ha de contraponerse a veces a la simple eficacia (Cuesta, 2005). La inteligencia que triunfa es la que alcanza la felicidad (Marina, 2010).

¿Qué sentido tiene agrupar por un criterio solamente, mantener el mismo agrupamiento durante todo un año y no tener en cuenta el tipo de actividad que va a realizar en diferentes momentos y lugares?

Lo que debe hacerse, a mi juicio, es flexibilizar la formación de agrupamientos utilizando criterios combinados según la naturaleza y la finalidad de las actividades que se

van a desarrollar.

Las exigencias de la innovación en los agrupamientos

Para que se puedan hacer innovaciones en los agrupamientos de alumnos y alumnas se necesitan algunas exigencias que permitan fundamentarlas, diseñarlas, canalizarlas y evaluarlas adecuadamente.

Necesidad de autonomía

Preguntarse qué es lo que se puede hacer, exige un amplio margen de autonomía para que pueda hacerse. La escuela tiene un nivel de prescripciones inaudito. Creo que más que cualquier otra institución social. El origen de la falta de autonomía puede residir en la desconfianza respecto a la capacidad y a la voluntad de los profesionales. Si se duda de que sepan hacerlo, hay que explicarlo, y si se duda de que quieran hacerlo, hay que mandarlo.

Sé que la autonomía encierra algunos problemas. De ellos he hablado en un artículo para el que elegí un título metafórico y a la vez, creo, significativo: «Autonomía de las escuelas: libertad para el zorro y las gallinas». Hay riesgos, sí, pero sin autonomía ni siquiera habrá responsabilidad profesional porque toda estará en la conciencia del que manda.

No se puede dar una respuesta creativa al agrupamiento si la escuela no disfruta de una autonomía suficiente. Para nada valdrá la creatividad, la imaginación y la innovación si la escuela está aherrojada con las cadenas de la normativa.

Es necesario, ante todo, saber de lo que estamos hablando. En ocasiones, creemos que estamos diciendo lo mismo, al utilizar ciertos términos (educación, calidad, autonomía, agrupamientos, rendimiento, eficacia...) pero es entonces cuando no podemos aclararnos. Hay que tener cuidado con las palabras. Porque el lenguaje nos sirve a veces para entendernos, pero muchas veces también para confundirnos. «Con las palabras todo cuidado es poco, cambian de opinión como las personas» (Saramago, 2005). Traigo a colación esta preciosa y elocuente metáfora del malogrado y querido Carlos Lerena:

> *El lenguaje no solamente se utiliza para subir las escaleras de la claridad y de la libertad, sino que, acaso más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y, más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y la dominación.*
> (Lerena, 1997)

La autonomía, según el diccionario de la RAE en una de sus más explícitas acepciones,

es «la condición o estado de un individuo o entidad que de nadie depende». Habrá que convenir, ya desde aquí que, cuando hablamos de la autonomía de las instituciones, nos referimos a un grado de independencia relativo y no absoluto.

Entiendo por autonomía la capacidad del centro escolar de tomar decisiones libres sobre el modo de concebir y desarrollar el currículo, sobre la forma de organizar la escuela, sobre la manera de administrar su economía y, cómo no, sobre la forma de agrupar al alumnado.

Los análisis sobre la autonomía deben estar presididos por la serenidad y la libertad. Es fácil que este tipo de debates estén mediatizados por intereses y presiones políticas espurias.

> *Los temas de centralización y de la autonomía de las bases están reclamando actitudes serenas y libres de deseos ajenos a la educación, que diluciden qué es lo que conviene a una política educativa que busque mejorar el funcionamiento del sistema educativo de la escuela.* (Sevilla, 1996)

La autonomía tiene que ver con el nivel de responsabilización (Gairín, 2005). ¿Quién es responsable de que se ofrezca a los escolares una calidad educativa y un servicio ajustado a las necesidades de la sociedad? La responsabilidad de que la educación de un país esté asegurada y tenga calidad es de la Administración educativa. Por eso se habla de «conceder» autonomía, de «dar» autonomía y no de «restituir», de «devolver» la que previamente se había usurpado.

> *No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión. Para ser responsables, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo; poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder.* (Ranjard, 1988)

Las exigencias de autonomía no parten sólo de elucubraciones teóricas, tienen también un componente pragmático. La aceleración de los cambios que hoy se producen exige respuestas cada vez más rápidas y flexibles. Los cambios estructurales son lentos, rígidos y uniformes. No es fácil hacer que los cambios lleguen de forma rápida a través de mecanismos muy centralizados.

> *La necesidad de flexibilidad y de respuesta rápida se refleja en la capacidad descentralizadora de decisión, en las estructuras de toma de decisión más uniformes (menos jerarquizadas), una especialización reducida y el difuminado de papeles y límites.* (Hargreaves, 1994)

Existe también la necesidad de adaptar el currículo a las peculiaridades del contexto y a las exigencias de la diversidad cultural de las minorías que integran cada escuela. Cada vez está más claro que hay que romper el componente asimilacionista y homogeneizador de la educación. Este hecho exige un grado notable de autonomía para adaptar el

currículo a las peculiaridades de cada escuela.

Capacidad de diagnóstico

Hace falta tener capacidad para saber cuáles son las nuevas exigencias, para escrutar los tiempos, para saber cuáles son las necesidades. Sin conocer los contextos no podemos entender los textos.

Los agrupamientos pueden depender de muchas variables, de manera que un agrupamiento rígido tiene escasos apoyos en la lógica.

♦ Qué tipo de contexto próximo nutre de alumnado a la escuela y qué características tiene la comunidad. Qué tipo de escuela (y qué proyecto curricular) se quiere construir para la comunidad. Qué actividad se pretende realizar: no es igual ver una película que hacer un experimento.

♦ Qué finalidad se persigue: un agrupamiento excesivamente homogéneo dificulta algunas potencialidades del aprendizaje cooperativo. Qué espacios disponibles existen: utilizar el espacio de forma rígida condiciona los agrupamientos que, por razones didácticas, se organizarían de otra forma. Qué naturaleza tiene el aprendizaje: las llamadas TIC condicionan formas de agrupamiento. Qué materiales didácticos se van a utilizar: el tipo y la abundancia de los materiales constituyen un importante condicionamiento de las agrupaciones.

Si miramos hacia el futuro, es lógico que contemos con las previsibles exigencias de la apertura de la escuela a la comunidad, de la participación de la ciudadanía en la vida de la escuela, de la invasión de las nuevas tecnologías, de las nuevas formas de comunicación, de la movilidad social... La escuela (su estructura y su dinámica) no pueden estar de espaldas al desarrollo de la sociedad.

Participación de la comunidad

Creo que la participación de la comunidad es una importante exigencia para una dinámica racional, flexible, contextualizada y exigente (Santos Guerra, 1999, 2003, 2009 y 2010). La participación de la comunidad en la elaboración de un proyecto de escuela es fundamental para que todo funcione con eficacia.

La participación genera motivación, responsabilidad y compromiso con la institución. La autoridad no tiene que mandar, tienen que convencer, tiene que coordinar las ideas y las ilusiones.

Las llamadas comunidades de aprendizaje están aportando interesantes experiencias de organización en las que se implican todos los miembros de la institución.

Hablo de una participación auténtica, no condicionada, no restringida, no manipulada. Una participación auténtica y no meramente formalizada. Para que esa participación pueda ejercerse tiene que haber no sólo concepciones y actitudes favorables, sino estructuras que la hagan posible.

Investigación sobre la práctica

La investigación sobre la práctica es la mejor estrategia de mejora. Las prescripciones, los cursos, las teorías y las investigaciones de carácter genérico no son tan eficaces para mejorar. Hablo de una investigación que emprenden los profesionales sobre sus propias prácticas para comprenderlas y mejorarlas en su racionalidad y su justicia. A continuación, pondré un ejemplo referido a los agrupamientos.

Hace algunos años me invitaron a participar en una investigación que, posteriormente, dio lugar a la publicación de un libro titulado *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos* (Santos Guerra, 1993). Esta investigación tiene unas características reseñables que enuncio a continuación:

- ♦ Es una investigación que surge de la inquietud de todo el claustro. Todos los docentes se implican en la iniciativa, el diseño y la investigación.
- ♦ Solicitan asesoría externa al ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Málaga.
- ♦ Se centra en los agrupamientos, que es una parcela importante del currículo de la escuela, ya que cuenta con una importante diversificación cultural (tiene una mezcla compleja de payos y gitanos).
- ♦ Se diseña una experiencia en la que durante una hora se hacen agrupamientos flexibles, diferentes a los grupos de base. Para ello se elige un criterio fundamental que es el nivel de conocimiento adquirido en matemáticas y en lengua.
- ♦ Se realiza una evaluación externa en la que se analizan los procesos y los resultados de la investigación.
- ♦ Se plasma en un libro el proceso y los resultados de la investigación, por entender que la escritura es un modo extraordinario de estructurar y de apropiarse del conocimiento.
- ♦ Son los mismos protagonistas de la investigación quienes redactan los textos en los que se describe y analiza la experiencia.
- ♦ Se difunde la innovación a través de sesiones de trabajo con profesores de otros centros.

Este tipo de investigación lleva aparejada, de manera casi inevitable, la comprensión y la transformación de las prácticas, ya que está orientada no a la producción de conocimiento sino a la mejora de la actividad profesional a través de una reflexión rigurosa

Mirando al futuro

He aplicado alguna que otra vez en mis clases una técnica denominada *proyecto de*

visión futura. En ella, los miembros de un pequeño grupo deben ingeniárselas para abordar un proyecto referido a una hipotética o fantástica situación de futuro. Esta técnica fue desarrollada inicialmente con el nombre de ingeniería creadora por el profesor Arnold, de la escuela de ingeniería de Massachussets.

La técnica pretende estimular ideas nuevas, desarrollar la imaginación creadora, desconectando al individuo de la realidad que le circunda. Pero no se trata de dejar volar la imaginación, como sucede en la técnica «tormenta o torbellino de ideas», sino que hay que hacerlo de manera calculada y sólidamente argumentada. El proyecto de visión futura tiene que tener consistencia y coherencia interna. Se trata de una técnica de ciencia ficción aplicada.

Pondré un ejemplo de los que se utilizan en el campo de la técnica: proyectar un automóvil que circule en otro planeta (que girará alrededor de otro sol) en el cual la atmósfera es de metano. El automóvil utilizará oxígeno como carburante y será conducido por seres no humanos de forma esférica, a cuya anatomía habrá de adaptar el vehículo.). El automóvil diseñado tendría que circular en el contexto y las condiciones imaginarias que se había diseñado.

Con esta técnica he propuesto dar respuesta a cuestiones relacionadas con los agrupamientos: «¿Cómo organizarías una escuela de quinientos alumnos y alumnas en la que hubiera un único profesor?».

De forma inevitable los alumnos tienen que dar respuesta a una situación fantástica. Algunas sugerencias que han propuesto son las siguientes:

- ♦ Convertir en tutores de los más pequeños a los alumnos mayores, de manera que los grupos se configuran en torno a los responsables de edad superior.
- ♦ Contar con los padres y las madres para la organización de los grupos, estando éstos presentes en el centro o distribuyendo por grupos a diferentes alumnos en los lugares de trabajo de los padres y madres.
- ♦ Hacer agrupamientos diferentes para actividades de naturaleza diferente: proyecciones, debates en microgrupos, investigaciones sobre la realidad, exposiciones, teatro leído...
- ♦ Utilizar los medios electrónicos para trabajar con grupos grandes y pequeños.

En definitiva, se las ingenian para romper los estrechos cauces de las rutinas institucionales.

¿Cómo no imaginar que en un futuro la tecnología digital condicionará la presencia y los agrupamientos en las escuelas? ¿Desde sus casas podrán ser aprendices autónomos, desde lugares diversos podrán aprender sin necesidad de estar juntos?

Y desde luego, la actual homogeneidad saltará por los aires. ¿Por qué repetir en cada clase lo que el mejor profesor podría contarles a todos? Los agrupamientos tendrían otro tamaño según la finalidad de las actividades, las condiciones del espacio y los tiempos disponibles.

Lo que he podido comprobar cuando he realizado esta práctica es que a todos y a todas les resulta difícil desprenderse, como he dicho más arriba, de lo que han vivido en

la escuela y de lo que actualmente viven. Es decir, que la realidad opera como un lastre para lanzar libremente la imaginación a volar (Kearney, 1988).

Hacer este tipo de prácticas con frecuencia desarrollaría la imaginación de las personas, acostumbradas a razonar sin despegarse de la realidad.

Referencias bibliográficas

ALBERICIO, JJ. (1997): *Agrupaciones flexibles.* Barcelona. Edebé.

BRUNSSON, N. (1986): *The irrational organization. Irrationality as a basis for organizational action and change.* Nueva York. John Wiley and Sons.

BUCKINGHAM, D. (2002): *Creer en la era de los medios electrónicos.* Madrid. Morata.

CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados.* Barcelona. Octaedro.

FULLAN, M. (1994): *Change forces. Probing the depths of educational reform.* Londres. The Faler Press.

GAIRIN, J. (2005): *La descentralización educativa.* Madrid. Wolters Kluwer.

HARGREAVES, A. (1994): *Profesorado, cultura y postmodernidad.* Madrid. Morata.

KEARNEY, R. (1988): *The wake of imagination.* Minneapolis. University of Minnesota Press.

LERENA, C. (1997): «De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia», en ÁLVAREZ TOSTADO, C.: *La calidad de la enseñanza: Entre la utopía y la realidad*. Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

MARINA, J.A. (2010): *La educación del talento.* Barcelona. Ariel.

POSTMAN, N.; WEINGARTEN, Ch. (1975): *La enseñanza como actividad crítica.* Barcelona. Fontanella.

RANJARD, P. (1988): «Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes». *Revista de Educación*, núm. 285.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *Un claustro investiga. Agrupamientos flexibles de alumnos.* Sevilla. Díada.

— (1994): *Entre bastidores: El lado oculto de la organización escolar.* Archidona. Aljibe.

— (1997): *La luz del prisma: Para comprender las organizaciones educativas.* Archidona. Aljibe.

— (1999): *El crisol de la participación: Investigación etnográfica sobre Consejos Escolares de Centro.* Archidona. Aljibe.

— (2000): *La escuela que aprende.* Madrid. Morata.

— (2003): *Arte y parte. Construir la democracia en la escuela.* Rosario (Argentina). Homo Sapiens.

— (2009): *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección de centros escolares.* Barcelona. Wolters Kluwer/Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

— (2010): *Pasión por la escuela. Cartas a la comunidad educativa.* Buenos Aires. Bonum.

SARAMAGO, J. (2005): *Las intermitencias de la muerte.* Madrid. Alfaguara.

SEVILLA, D. (1996): «Distrito educativo, descentralización y participación en la formación de la política educativa», en PEREYRA, M.A., y otros: *Globalización y descentralización de los sistemas educativos.* Barcelona. Pomares Corredor.

Acerca del autor

Miguel Ángel Santos Guerra es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la

Universidad de Málaga. Es doctor en pedagogía y diplomado en psicología y cinematografía. Ha sido profesor de primaria, bachillerato y universidad. Fue director de un centro educativo, del Departamento de Didáctica y del ICE de la Universidad de Málaga. Ha escrito más de cincuenta libros y numerosos artículos sobre organización, evaluación y género. Colabora semanalmente en prensa desde hace varios años.

6

En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí. Nuevos currículos, nuevos materiales

Jaume Martínez Bonafé
Universidad de Valencia

No me atrevo a imaginar cómo será la escuela del siglo XXII. Uno puede atreverse con los transportes, la comunicación o la medicina, pero hacer de Isaac Asimov en la pedagogía es muy arriesgado, porque hablamos de una práctica institucional que puede permanecer impertérrita mientras todo se desmorona a su alrededor. Pero obligado al esfuerzo, se me ocurren dos escenarios encontrados: en el primero, el mundo camina en una dirección e incorpora las novedades que produce, mientras la escuela se encierra en una especie de autismo cabezota, sin capacidad para nuevas adaptaciones. En fin, algo así como lo que venimos conociendo desde hace siglos, la inmovilidad institucional en las formas de reproducción cultural. En el segundo, por el contrario, todo puede ser diferente y tal vez los muros insondables de la escuela desaparezcan para dar cabida a otras formas de relación del sujeto con el conocimiento. En cada uno de esos escenarios hay implícita una teoría del currículo y, por lo tanto, una teoría del texto que concreta y presenta el currículo, es decir, una teoría de los materiales y recursos para el desarrollo curricular. Veamos un apunte de esos dos escenarios en clave del libro de texto.

Primer escenario: nuevas tecnologías, viejas pedagogías

Julia llega a la escuela con su mochila repleta de cachivaches tecnológicos que le hacen doblar el espinazo al subir las escaleras. Entra en el aula con sus compañeros y compañeras de curso, seguida del profesor de ciencias naturales. Se enciende una gran pantalla y el profe les pide que saquen sus libros de texto. Los chavales extraen de sus mochilas unos libros electrónicos, y eligen el de ciencias naturales. En la pantalla se lee «Lección 17» y a continuación se inicia el desarrollo del tema sobre «La célula». El profesor lee y explica, mientras aparecen en pantalla las diferentes páginas que también siguen en sus respectivos libros los alumnos. Con un artefacto incluido en el libro, los alumnos van haciendo un subrayado luminoso de las ideas principales del texto, que estudiarán para el examen. Finalmente, se corrigen los ejercicios del libro sobre el propio de cada alumno, que incorpora un coqueto teclado digital.

Más tarde, en la sala de profesores, un tal Álvarez se queja de que los alumnos tengan todavía libros por materias, y propone una gran enciclopedia electrónica que comprenda el conjunto de materias del currículo. Y otro que andaba por allí con un vasito de plástico humeante dice que lo que habría que hacer es una revisión en profundidad del concepto de cultura, de conocimiento escolar y de currículo, y que no puede ser que en pleno siglo XXII estemos todavía igual que en la época de las catedrales y los monasterios, con un texto único anunciando las verdades que deberán ser aprendidas y reproducidas; pero no parece que nadie le haga demasiado caso porque al mismo tiempo un grupo intercambia quejas sobre la obsolescencia y antigüedad de los ordenadores de la escuela y la incógnita sobre cuando vendrán a renovar el equipamiento.

La gran pantalla se enciende cada día, clase a clase, y en ella el conocimiento socialmente deseable, tal como ha sido presentado y empaquetado en formato digital por la empresa Santarrana Global Media (SGM) llega al aula para consumo de profesores y estudiantes. Pero cuando Julia cierra su ordenador portátil, sale a la calle, llega a casa y se desprende de la mochila escolar, un complejo flujo de informaciones diversas cruzan su experiencia de vida: los anuncios electrónicos en las calles, los taxi-televisión, los semáforos con pantallas publicitarias para entretener la espera del viandante, los teléfonos-lámina, incorporados al vestido, y en fin, cientos de artilugios y sistemas.

¿Para qué vamos a continuar? El lector o lectora puede imaginar cualquier escenario escolar en el que permanece inalterable el concepto hegemónico de cultura, de conocimiento escolar y de currículo, tal como hoy lo conocemos. En ese contexto discursivo, da igual si los materiales curriculares cambian su forma según van incorporándose las nuevas tecnologías, porque lo esencial permanece inalterable.

Segundo escenario: nuevos territorios de escolarización: la ciudad como libro de texto

Julia ha quedado con su profesora y un grupo de compañeras y compañeros de la clase a las puertas de un supersónico centro comercial que en los planos de la ciudad aparece con el nombre de La Alegría de la Huerta. Van a tratar de deconstruir una experiencia común -suelen pasear en pandilla los fines de semana entre el laberinto de imágenes y objetos de consumo-analizando los significados que se construyen en relación con esa experiencia. Otro grupo se citó con el educador social del barrio, para continuar el encuentro de diferentes culturas alrededor de la gastronomía, y esta mañana Abdalha presentaba junto a su madre una propuesta sobre el cuscús. En la escuela, que es algo así como un gran centro coordinador de proyectos de investigación, quedó otro grupo que esa mañana iba por videoconferencia a comentar con otra escuela de la ciudad de Carcassone su informe sobre el cultivo de la naranja. Junto a los alumnos está Manel,

portavoz de la comuna de agricultura ecológica, y Lorena, coordinadora de la cooperativa de pequeños comerciantes alimentarios. Los alumnos aprovecharán además, para cerrar los últimos detalles en relación con su próxima visita a aquella ciudad y las actividades que desarrollar conjuntamente.

En el claustro de profesores y profesoras se ha abierto un divertido debate porque un virulento profesor ha declarado: «¡Los proyectos matarán el currículo!». Y Sonia, la profesora coordinadora de los proyectos de análisis cultural comenta un texto de un tal Umberto Eco donde leyó que un temeroso sacerdote en la Notrê-Dame de París de Víctor Hugo, en el siglo XV y poco después de la invención de la imprenta, declaraba: «El libro matará la catedral». Y otro profesor propone pasar ya a discutir sobre la nueva distribución temática de las aulas informáticas y las aulas taller.

El país está en un proceso de reforma educativa (la septuagésima de la segunda era) y ha aparecido un reaccionario movimiento corporativo del profesorado reivindicando el regreso a la organización disciplinar del currículo, con materias separadas, horarios específicos y profesores especialistas; al parecer considera el conocimiento escolar como un proceso acumulativo de conocimientos independiente de las experiencias subjetivas; y entiende que la Academia, con sus códigos culturales específicos, debe definir la selección cultural para la escuela. Sin embargo, otro grupo de profesores e investigadores sociales propone un enlace a la biblioteca de ciencias sociales para consultar un antiguo documento que escribió un tal Edgar Morin por encargo de la Unesco donde bajo el título de *Los 7 saberes necesarios para la educación del futuro* propuso algunas tesis que en la actualidad fundamentarían la continuidad del proceso de innovación. Decía el informe de aquel humanista y científico social que no podemos separar la ciencia de la conciencia, que ya no hay naturaleza pura y nunca hubo cultura pura, que no hay conocimiento significativo sin experiencia ni experiencia significativa sin conocimiento, que ambientalizar la cultura es ya una exigencia de urgencia si queremos crecer al lado de la tierra y no contra la tierra, etc. A Morin no se le ocurrió hacer de esto asignaturas, aunque es de suponer, por su procedencia y formación, que sabía mejor que muchos que cada uno de esos saberes tiene una formalización específica, una tematización académica, una concreta argumentación reflexiva.

Tal vez vayan por aquí los derroteros de la escolarización en el próximo siglo. De encontrarse los futuros habitantes de la escuela con ese feliz hallazgo, puede que les resulten interesantes algunas precisiones sobre el currículo que a continuación señalaré:

1. La escuela del futuro será *la escuela del reconocimiento de la experiencia.*Lejos de la reproducción de contenidos académicos disciplinares, alejados sino ignorantes de la experiencia concreta y particular de cada sujeto aprendiz, la escuela tomará como base del trabajo cultural la vida cotidiana con las vivencias del sujeto como núcleo central para la problematización, la investigación, la reflexión y la sistematización del conocimiento producido.
2. La escuela del futuro *reducirá la extensión el contenido curricular*, buscando la relación significativa entre saberes y formas de conocimiento muy diversas. El trabajo por proyectos facilitará la asimilación reflexiva, al poner al aprendiz en

situación de elaborador activo de las estrategias que le permitan descubrir las posibles explicaciones de un fenómeno, hecho o acontecimiento.

3. La escuela del futuro enseñará a leer y escribir, como lo viene haciendo desde hace por lo menos cuatro mil años, pero esta alfabetización pondrá al sujeto en situación de *leer críticamente y escribir desde el interior de su subjetividad.* Obviamente, la escuela del futuro enseñará a *leer críticamente los nuevos alfabetos,* desde los medios y con los medios tecnológicos desarrollados en ese momento.
4. La escuela del futuro más que contenidos legitimados por la selección académica, *enseñará análisis del discurso,* procurando indagar en la «filosofía» subyacente a cualquier selección cultural, ayudando al sujeto a construir sus propias opciones en relación con el conocimiento descubierto y los usos sociales de este conocimiento.
5. La escuela del futuro tendrá una *arquitectura acorde con las nuevas formas de entender la selección cultural* y el diseño y desarrollo curricular. Los tiempos y espacios escolares no quedarán reducidos y encuadrados en un edificio específico, ni a una jornada horaria, abriendo el trabajo didáctico al encuentro con la ciudad.
6. En la escuela del futuro *no prevalecerán unos sentidos corporales en detrimento de otros*, de manera que al ver y el escuchar se añadirá todo aquello que de reconocimiento y sentido a la presencia del cuerpo en la experiencia educativa.
7. La escuela del futuro recuperará la gramática y la retórica como *arte del decir y decirnos*, dando particular reconocimiento a la voz y a la voluntad de decir.
8. La escuela del futuro no repartirá laureles ni medallas, ni publicará cuadros de honor, porque *no habrá comparaciones jerarquizadoras* para quienes tomarán la educación como un derecho individual y la experiencia de la evaluación educativa como posibilidad de diálogo crítico con su propio desarrollo y crecimiento humano.
9. La escuela del futuro *tomará como educadores a profesionales diversos que actuarán en contextos educacionales diversos,* siendo su formación docente la más elevada que la institución formadora otorgue, y su reconocimiento social el más elevado.
10. La escuela del futuro sólo podrá ser laica y gratuita, porque constituirá *un proyecto público del pueblo y para el pueblo,* en el que no prevalecerán derechos relacionados con las creencias o las diferencias de poder y de clase.

Los nuevos materiales curriculares como praxiología

Si la escuela del siglo XXI asumiera estos diez postulados, inmediatamente comprobaría que, para su desarrollo didáctico, el libro de texto es un artefacto inútil. ¿Cuáles serían entonces los recursos y materiales necesarios? Para responder a esta cuestión es

necesaria todavía una nueva precisión conceptual. Los principios anteriormente formulados son principios de criterio que requieren de traducciones estratégicas, de praxiologías, es decir, de proyectos y propuestas curriculares que median entre una determinada intencionalidad educativa y social y las prácticas concretas de aula y de escuela. Un par de siglos antes, a finales de los años sesenta del siglo XX, un legendario proyecto curricular, el *Humanities Curriculum Project,* ejemplificó esta idea con mucha claridad. Su principal impulsor, L. Stenhouse, probablemente comprendió mejor que otros teóricos de la educación de su época que una de las principales dificultades de la innovación estriba en encontrar las herramientas conceptuales y procedimentales para la traducción práctica de las buenas ideas educativas, y por eso concibió el proyecto curricular como una *praxiología*, en tanto que forma de mediación entre la teoría y la práctica. Tal como señalaba uno de los componentes del equipo de aquel reconocido proyecto:

> *El moldear las ideas de forma práctica no sólo auxilia a la puesta en marcha de las mismas, sino que permite también comprobarlas y modificarlas a la luz de la práctica. La praxiología fundamenta el arte de traducir las ideas a la acción sin limitar el juicio de los prácticos acerca de la mejor manera de hacerlo.* (Elliott, 1990, p. 267)

En tanto que representación simbólica de la cultura seleccionada para ser trabajada en la escuela, los proyectos podían tener intenciones diferentes. En el caso del HCP, los ideales humanistas, el compromiso moral con la educación y la confianza en los profesores impregnaron la filosofía práctica del proyecto. Las dos grandes bases de fundamentación en las que se apoyaba esta propuesta suponían una radical transformación de la idea de currículo y de la profesionalidad docente. Respecto del currículo, la idea era dar a los sujetos capacidad de comprensión crítica frente a competencias puramente instrumentales, favoreciendo los juicios responsables y autónomos sobre cuestiones humanas socialmente controvertidas.

> *El problema radica en darle a cada persona cierto acceso a una herencia cultural compleja, proporcionarle unos asideros para su vida personal y para sus relaciones con las diferentes comunidades a las que pertenece, incrementar su comprensión y sensibilidad hacia otros seres humanos. El objetivo es promover la capacidad de comprensión, de discernimiento y de juicio en el terreno humano, lo cual implica, donde sea apropiado, un conocimiento serio basado en hechos, una experiencia directa, una experiencia imaginativa, cierta comprensión de los dilemas de la condición humana, del carácter imperfecto de muchas de nuestras instituciones y cierta reflexión detenida sobre éstas.* (Stenhouse, 1997, p. 176)

Respecto de los profesores, la idea era ampliar sus competencias profesionales problematizando la propia práctica de desarrollo curricular y tomando la investigación sobre esa práctica como base del conocimiento profesional. Un conocimiento que, en palabras de Stenhouse (1997, p. 169), además de poseer «un dominio de la materia de

nivel universitario», deberá tener, y al mismo tiempo, «un juicio prudente y una sensibilidad para el trabajo creativo similar a la del profesor de arte mejor preparado». Por otra parte, aquella apuesta del proyecto por poner en manos de los propios profesores la capacidad de creación curricular, y el compromiso de compartir en el proceso de investigación los conocimientos y las experiencias, dio lugar a un potente movimiento de transformación curricular –el movimiento del profesor investigador– que acabó desbordando los márgenes originales del HCP para constituir un campo de reflexión y formación docente de dimensiones internacionales.

Pues bien, comprenderá el lector que si en la escuela del futuro aterrizara el currículo como praxiología, predecir ahora los materiales curriculares es una tarea imposible y, sin embargo, sencilla. Clarifiquemos esta forma de oxímoron.

Es imposible porque tomado el proceso de creación del proyecto curricular como un campo de investigación y deliberación profesional, la selección y codificación de los contenidos del currículo constituiría un importante campo de problematización. En el caso del proyecto que hemos tomado como ejemplo, se optó por evitar la tradicional estructura académica disciplinaria. Se definieron las humanidades como «el estudio de la cuestiones humanas importantes», agrupando en ellas las artes, la religión, la historia y las ciencias del comportamiento. Los tópicos en que se centraba eran: guerra y sociedad, la familia, relaciones entre los sexos, educación, pobreza, las personas y el trabajo, vivir en las ciudades, la ley y el orden, y las relaciones raciales. Y puesto que trataba de cuestiones humanas controvertidas, lo *más educativo* era enseñar las divergencias.

Si una de las ideas centrales del proyecto era basar la enseñanza en la discusión y la comprensión, se entenderá que esto tiene mucho que ver con el modo en que el proyecto abre un diálogo profesional con los profesores y con las sugerencias didácticas que les propone. Una estrategia que me parece particularmente relevante era que el proyecto se dirigía a los profesores formulando *principios de procedimiento*, frente al currículo tradicional que basa su diseño en la formulación de objetivos.

Los principios de procedimiento, entonces, constituían el conjunto de sugerencias y orientaciones de orden didáctico que concretaban las intenciones y las grandes ideas fundamentadoras del proyecto. Trataban, pues, de sintetizar en la actividad teórico-práctica del profesor el puente entre el proyecto curricular como posibilidad y las realidades concretas del currículo en acción.

Los materiales como «piezas de evidencia»[1]

El hecho de que el equipo proponga como premisa pedagógica la «enseñanza basada en la discusión» plantea, por un lado, el problema de suprimir la autoridad del profesor como transmisor del saber. Por el otro, debía revisarse ese criterio muy extendido en el formato de la cultura curricular, tradicionalmente centrado en el libro de texto. Ese criterio supone una relación unidireccional de los alumnos con el conocimiento, y una forma de codificar la información más preocupada por el consenso en la presentación de las «verdades» científicas que en la reflexión sobre las formas -a menudo conflictivas-

con que las comunidades científicas vienen elaborando el conocimiento. Pero, en relación con esto, era necesario resolver el problema por el cual los profesores experimentadores del proyecto, en su rol de «moderador neutral», necesitaban proporcionar información a los grupos de discusión en las aulas; una información que supliera el uso común del libro de texto.

Así, el equipo central del proyecto consideró que era necesario recopilar, seleccionar y organizar, *evidencias documentales* en relación con los tópicos de contenido que el proyecto proponía para la discusión de las cuestiones sociales controvertidas. Al tiempo, se solicitó a las escuelas donde se experimentaba el proyecto que comprobaran e informaran si los materiales entregados eran coherentes con el método de enseñanza propuesto, y se pidió a los profesores que contribuyeran ampliando el paquete de materiales entregado por el equipo central.

Señalaré algunas de las características que me parecen más significativas del paquete de materiales del proyecto. En primer lugar, los materiales constituyen *ejemplos* para el tratamiento de un tópico en las aulas. Actúan como *soporte* o *ayuda* para los profesores y las profesoras, puesto que la estructura de su puesto de trabajo no les permite embarcarse en la elaboración de materiales de alta calidad. Los materiales que ofrece el proyecto tienen una *vida limitada* por lo que no pueden convertirse en los definidores del currículo, sino más bien, en un recurso puntual que sugiere un modo de trabajo, una forma de seleccionar y organizar el conocimiento, también un modo de relación con el conocimiento, y sobre todo, ejemplos de estrategias de calidad que provocan en el profesor la necesidad de la emisión de juicios responsables sobre su tarea, la necesidad del experimento y el debate. Por otra parte, los materiales pueden y deben ser *reestructurados y adaptados* por los profesores y las profesoras, según el particular contexto de trabajo. Y finalmente, era necesaria *la evaluación* del impacto real de los materiales producidos en las situaciones concretas del aula.

Conviene resaltar todavía otro importante aspecto relacionado con el concepto de *evidencia*. El equipo elaboró muy pocos materiales propios –en el sentido de información escrita– . Lo que hizo fue, en un lento y laborioso proceso, coleccionar *piezas de evidencia* relevantes para el tema que se escogía. La idea clave de este proceso era diferenciar las herramientas de trabajo necesarias cuando se propone cambiar de un *aprendizaje basado en la instrucción* a un *aprendizaje basado en la discusión y la comprensión.* Cuando el objetivo es instruccional, un profesor puede necesitar una fotografía, por ejemplo, porque le sirve como soporte de un determinado fragmento de información, y puede elaborar él mismo nuevos soportes que describan ese fragmento de información. Pero si quiere desarrollar la discusión y la comprensión, puede necesitar materiales que le ayuden a enfrentar informaciones diferentes y contradictorias entre sí, o bien puede necesitar un documento que suscite debate más que aporte una información cerrada y unidireccional. Como señalaba Stenhouse (1983, p. 97): «Tú puedes fabricar ayudas para la instrucción, pero no puedes, de un modo apropiado, fabricar evidencias». Esto obliga a un importante proceso de selección, y el equipo del proyecto, sólo en el módulo sobre la guerra recogió inicialmente más de dos mil piezas de evidencia, de las

que seleccionó finalmente unas doscientas. Además de las que se aportaron luego en las escuelas y desde algunos centros de profesores.

El equipo proporcionó un conjunto de paquetes de material dentro de los cuales había documentos impresos, álbumes de fotografías, películas y grabaciones en cinta magnetofónica. En ellos se ofrecían evidencias codificadas a través de formas y lenguajes distintos poesía, relatos de ficción, prosa sobre hechos reales, artículos de prensa, canciones, fotografías, facsímiles y reproducciones de cuadros, etc. Todo ello acompañado de un *libro del profesor* donde se sugerían materiales complementarios, recomendaciones en relación con el contexto de las lecturas, y sugerencias sobre estrategias de enseñanza.

Estas colecciones de materiales para las escuelas poseían una estructura interna que Stenhouse, en el informe de trabajo 2, al Comité Consultivo del School Council, caracteriza de la siguiente manera:

> *La estructura básica de los paquetes de material debe ser celular antes que secuencial. Cada paquete debe estar basado sobre diez o quince preguntas, pero en la mayoría de los casos, el orden en que las preguntas o problemas se discutan debe ser muy flexible. Puede darse el caso de que alguna pregunta necesite relacionarse con una o dos piezas de material que sirvan como punto de partida, pero después de esto la organización del material debe volver a ser un objeto de dialéctica antes que una secuencia de enseñanza.*
> *Se hace esto con la esperanza de que tal distribución permita una gran flexibilidad de uso, al tiempo que ofrezca un firme soporte siempre que un profesor sienta la necesidad de ello.* (Stenhouse, 1983, p. 100)

Tal sistema de codificación y presentación del currículo en materiales no estaba exento de inconvenientes o problemas. Entre otros, el rango o nivel de dificultad de comprensión de determinadas evidencias, el tiempo necesario para el tratamiento en profundidad de algunos materiales, la compilación de filmes o material de televisión, en lo que supone sobre todo de costo económico, lo que condujo a buscar la colaboración del British Film Institute; todo ello además del difícil problema de *copyright* en muchos de los materiales seleccionados.

La ciudad como experiencia cultural y currículo

La escuela del futuro deberá reencontrarse con una lectura crítica de la ciudad; no la ciudad como excursión escolar, es decir, como salida puntual, estudio o exploración, para volver a las cuatro paredes del aula en las que quedó encerrado e inamovible el currículo. No, lo que vengo planteando a lo largo del texto es la reivindicación de un nuevo modelo escolar que ha de contemplar, necesariamente, la experiencia de la ciudad como práctica de significación y subjetivación, seleccionando y ordenando formas de conocer cruzadas

por relaciones de poder. Decir entonces que la ciudad es currículo es decir que la ciudad es producto pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber.[2]

Continente, pero también contenido: la ciudad-continente es habitada por sujetos, saberes, poderes, culturas y representaciones diversas. El modo en que se establecen relaciones complejas entre estos elementos produce significaciones, fuerzas de subjetivación que facilitan o dificultan las composiciones potencializadoras del sujeto en el territorio urbano. La ciudad produce saberes en los que se muestran las tensiones y conflictos por dar significado a las experiencias de la vida.

El currículo como investigación y los «nuevos materiales curriculares»

Pues en efecto, la ciudad *educa*. Circulan por sus calles modos de comportamiento, valores cívicos y morales, estilos y modos de vida, prácticas culturales elaboradas, en relación con las cuales construimos significados sobre el sentido de ser ciudadano. Los discursos de la ciudad constituyen, por tanto, una práctica de producción de currículos, mucha y diferente. Y éste es el reto de la nueva escuela, convertir esa experiencia social e individual en una práctica experiencial, indagatoria y reflexiva, que permita construir saberes críticos y sistematizar propuestas de intervención y transformación.

En ese contexto, los «nuevos materiales» son *los discursos* de la ciudad, los textos culturales como campo de batalla en la producción de la subjetivación. Los nuevos materiales son los espacios, lugares y desplazamientos urbanos, con sus trasformaciones y la relación de estos cambios con las nuevas prácticas culturales y sociales. En mi ciudad llaman *boulevard* a una gran autopista que la cruza de este a oeste, nada parecido al lugar arbolado de paseo y encuentro de sujetos entre la multitud, como nos describió Charles Baudelaire.

Las grandes avenidas, los callejones estrechos, las plazas y jardines, los edificios emblemáticos, constituyeron durante mucho tiempo un programa cultural en el que identificábamos clases sociales, altas y bajas culturas, modos de historiografiar. El itinerario por la ciudad puede constituir una experiencia deconstructiva a través de la cual el sujeto construye y deconstruye significados en su relación con la ciudad; una experiencia de *voyeurismo* y callejeo a la deriva en la que se experimenta el conflicto de un proceso de subjetivación gobernado por una relación espectacular con la mercancía. El proyecto educativo de la escuela futurista que venimos imaginando concibe al sujeto aprendiz como una forma particular de ser ciudadano espectador a la vez que lector, resistente a formar parte de la multitud, con capacidad y voluntad para la lectura crítica de las formas de alienación presentes en el territorio urbano. Los «materiales curriculares» de la ciudad serán un lugar en el que mirar y en el que mirarnos, un texto

que hay que traducir, una experiencia constantemente modificada por nuestros propios pasos en ese territorio experiencial. Y, como muy bien encarna hoy la figura del *skater,* un potencial espacio en blanco, sobre el que practicar el goce de nuestros grafiti.

Julia lleva puesto un vestido fabricado en México, importado por una empresa textil de Granollers, cuyo precio se exponía en cuatro monedas diferentes, y comprada en una tienda que dispone de ese mismo modelo en sucursales distribuidas por las principales ciudades del planeta, con un logo fácilmente identificable por ciudadanos con culturas, lenguas, costumbres y economías muy dispares. La tienda está instalada en un *shopping mall*, una gran superficie comercial que repite su estrategia arquitectónica en otros *shopping mall* de ciudades pertenecientes a continentes distantes miles de kilómetros. La niña camina hacia su casa, en el extrarradio de la ciudad, donde acaban de inaugurar otro gran centro comercial con el nombre de Plaza Mayor. Se detiene ante el último grafiti de sus colegas del instituto, y al ver que la luz del sol se perdió en el crepúsculo, evita pasar por una plaza solitaria con grandes columnas que dejan invisible una porción importante del espacio. Viene observando contrariada los nombres de las calles, porque no pudo identificar ninguno dedicado a una mujer. Al pasar junto al parque observa que en un rincón apartado un par de mendigos colocan unos cartones sobre la hierba a modo de colchón. Camina deprisa porque llega con retraso a una reunión del grupo de jóvenes del barrio que ha constituido una coordinadora en defensa del parque, amenazado por una recalificación urbanística que lo convertirían en un par de altas torres dedicadas a oficinas.

Pues nada, como no hay «material curricular» en la vida cotidiana, si quieren ustedes a Julia le compramos unos cuantos libros de texto y le ponemos un montón de ejercicios para que los haga cuando acabe la reunión.

Referencias bibliográficas

ELLIOTT, J. (1990): *La investigación-acción en educación.* Madrid. Morata.

MARTINEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar.* Madrid. Morata.

— (2010): «La ciudad en el curriculum y el curriculum en la ciudad», en GIMENO SACRISTÁN, J. (ed.): *Incertidumbres y certezas en el curriculum.* Madrid. Morata.

MORIN, E. (1999): *Los 7 conocimientos necesarios para la educación del futuro.* Barcelona. Unesco.

STENHOUSE, L. (1983): *Authority, Education and Emancipation.* Londres. Heinemann Educationa.

— (1997): *Cultura y educación.* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P.

Acerca del autor

Jaume Martínez Bonafé es profesor de la Universidad de Valencia. Vinculado a la creación de movimientos de renovación pedagógica, su interés profesional y las líneas de

investigación desarrolladas se centran en las políticas de control del currículo, y las relaciones entre conocimiento y poder en la formación del profesorado. Ha dirigido investigaciones sobre las políticas del libro de texto escolar, la ampliación del currículo escolar desde los discursos de la posmodernidad, la radicalización de la democracia en la escuela, el análisis crítico de las reformas educativas, y sobre las transformaciones discursivas en el desarrollo de la formación inicial y permanente del profesorado.

---

1. Una versión anterior de este apartado puede verse en Martínez Bonafé (2002).
2. Un mayor desarrollo de esta propuesta puede verse en Martínez Bonafé (2010).

7
El edificio escolar en el siglo XXII

Pere Pujol Paulí
Arquitecto

Hablar del edificio escolar del siglo XXII es sin duda un divertimento, pues ninguno de los que escribamos sobre ello vivirá para contrastar nuestras actuales hipótesis con la realidad. Es interesante, sin duda, la especulación propuesta, y un reto de imaginación-realidad. Y es especialmente interesante, viendo lo que sucedía a finales del siglo XIX en comparación con la realidad actual. Pero los cambios en el edificio escolar siempre vienen producidos por los cambios pedagógicos que, cuanto más novedosos sean, más influyen en el edificio.

Pensemos en la escuela de finales del XIX y principios del XX y en la belleza de sus edificios. Se corresponden con los movimientos pedagógicos que se producían en todo el país. La arquitectura escolar de la época está sin duda ligada al progresivo método pedagógico y es sólo interpretación espacial del mismo. Se escogió a los mejores arquitectos para reinterpretar espacialmente el método pedagógico y existen multitud de edificios ejemplo de ello, que aún con el paso del tiempo, continúan funcionando muy bien.

Los mandatarios entendieron que la escuela (método, aplicación del mismo, maestros y edificio) eran la base del futuro para un país que debía colocarse en el mundo, y así se hizo. Se consiguió lo que se consiguió. Sin duda, inició la escuela moderna en nuestro país y la aplicación de sus métodos. Esta reflexión es siempre con relación a la escuela pública, pues tanto la escuela privada como la religiosa merecen un capítulo aparte.

Cabe recordar que en la posterior época de penuria educativa (dictadura), el edificio escolar fue sin duda también reflejo del método. Vuelta al autoritarismo y tradicionalismo, expedientando a los maestros y maestras progresistas de la época anterior y reprimiendo lo que hiciera falta, principalmente a esos mismos maestros. Convenía un pueblo sometido y callado. Bien sabían los mandatarios que en la escuela es donde se procede de cara al futuro, y así se hizo. El paradigma del mismo fue el edificio tipo, para todo el país, con particularidades propias de cada región. Era como una guinda que sólo denotaba las diferencias climáticas y culturales en la cubierta del edificio: *xapela* en el País Vasco (cubierta de pizarra), *barretina* en Cataluña (cubierta de teja), *boina* en Castilla, *gorra* en Andalucía, *pañuelo* en Aragón, etc. Como es natural, hubo honrosas excepciones, que sólo consiguieron confirmar la regla.

La base espacial del edificio escolar era igual en cualquier lugar de la geografía del país, y su ubicación acostumbraba a situarlo en el solar más recóndito de los planes urbanísticos. Acostumbraba a ser el peor de los solares del plan y en numerosas

ocasiones en concentración, es decir, dos o más escuelas juntas.

Luego vinieron tiempos de progresismo que también tuvo su reflejo en los edificios escolares. Básicamente cuando irrumpieron los movimientos de renovación pedagógica y algunos ayuntamientos eran autónomos en las inversiones de la edificación escolar.

Con la descentralización actual tenemos una buena muestra en todo el país de una bastante correcta arquitectura escolar. A ello han contribuido los concursos para los edificios escolares. Actualmente son muchos los ejemplos emblemáticos de edificios escolares. Sin embargo, el método pedagógico es menos influyente que anteriormente, pues la metodología es múltiple y variada.

El edificio escolar de hoy tiene un nivel medio muy correcto en todo el país, pero a mi entender carece en su mayoría de un *input* de calidad arquitectónica que en la época de la República se logró transmitir y que aún se evidencia en estas escuelas. Ahora la irrupción de las nuevas tecnologías en la enseñanza, como si fuese un método revolucionario como «ideología», remueve en parte la escuela actual, cuando al mirarla a fondo percibe que sólo es un medio. En varios foros se cree que la implantación de las nuevas tecnologías transformará el edificio escolar, pero a mi entender, sólo implicará una mayor complejidad en las instalaciones del edificio.

¿Cómo creo que pueden influir todos estos *inputs* en el edificio escolar del siglo XXII?

Empezaré concretando una serie de parámetros urbanísticos que sin duda cumplirán los edificios escolares del siglo XXII. La reflexión base se hace sobre la escuela pública, pues la escuela privada o la concertada se moverán por motivos absolutamente distintos y a buen seguro ya habrán dejado de existir como tal.

- ♦ La escuela infantil, primaria, secundaria, la formación profesional y el bachillerato, o los niveles pedagógicos equivalentes deben estar en el barrio, a distancias aprensibles respecto de la vivienda con un máximo de 2.000 metros de lejanía según los niveles.
- ♦ La concentración escolar debe evitarse, pues es necesario optimizar distancias y flexibilidad en los movimientos urbanos.
- ♦ Las escuelas estarán en correspondencia biunívoca con el barrio del pueblo o la ciudad. La ciudad estará abierta a la escuela, de modo que ésta pueda utilizar los servicios y espacios públicos, cerrados o abiertos para el uso pedagógico, pudiéndose así culminar la idea de los siglos XX y XXI de la ciudad educadora.
- ♦ El espacio exterior de la escuela será ciudad y, por tanto, barrio. Patios y zonas deportivas abiertas a la comunidad. La escuela usará la ciudad como centro de recursos para el aprendizaje, expandiendo este concepto a toda actividad de servicios o producción que ocurra en ella, sean éstos públicos o privados.

- ♦ Los espacios cerrados de la escuela con interés público y común como salas de reunión, bibliotecas, gimnasios, piscinas, etc., estarán también abiertos a la ciudad.
- ♦ La sociedad habrá aprendido a no duplicar servicios y sí a flexibilizarlos y optimizarlos y usarlos con cordura y respeto.
- ♦ El transporte escolar desaparecerá al haber optimizado la sociedad la posición de la escuela en la ciudad, lo que mejorará sin duda todos los aspectos medioambientales y sostenibles, junto a los de relación humana y optimización de recursos. El uso del transporte individual sostenible, *skate,* patines, patinetes, bicicletas, etc., será habitual y mayoritario, pues es el transporte tradicional al que actualmente estamos acostumbrados. Para ello cabe señalar que los alumnos en sus bolsas, mochilas, etc., sólo deberán llevar su mini ordenador, *e-book* o equivalente, lo que contribuirá sustancialmente al uso del transporte individual sostenible.

¿Cuáles serán las consecuencias?

La sociedad y sus mandatarios habrán implementado en sus mentes que la base del país, para el futuro, es tener una línea educativa básica de máxima calidad ideológicamente definida y múltiple (infantil, primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato).

En el ámbito urbano, la escuela estará ubicada en los mejores solares, al ser cada centro emblema de la ciudad. Los asentamientos urbanos o rurales se valorarán sobre la base de sus edificios públicos, y como muestra primordial figurará el edificio escolar. Así mismo se tendrá claro que la estabilidad, continuidad y rigurosidad de contenidos de los planes educativos serán la base para el futuro del país. Maestros y profesores serán tenidos como los valedores de la base de mujeres y hombres del país y, por tanto, serán especialmente considerados, teniendo opción constante a su formación y optimización del conocimiento.

A mi entender, los métodos pedagógicos que convivirán serán de tendencias varias, teniendo todos ellos medios tecnológicos avanzados como soporte, permitiendo interrelaciones entre clases del mismo o distinto centro, tanto nacionales como internacionales, videoconferencia, etc.

El edificio escolar en sí mismo tendrá diversas características. Algunas de ellas comunes y otras específicas según su nivel educativo y según su implantación rural o urbana. Veamos esas características.

Características comunes

- ♦ Autosuficiente energéticamente, aprovechando esta circunstancia para la enseñanza propia de cada centro, de modo que todas las posibilidades queden reflejadas en los distintos centros según los distintos niveles pedagógicos de los alumnos.
- ♦ Absolutamente integrado en todos los procesos de comunicación en el sentido más

amplio (redes inalámbricas propias, interiores, locales e internacionales). Ello comportará espacios flexibles con absorción del ruido (suelo y techo) que permita el trabajo en grupos pequeños y medianos del mismo o distinto nivel según los casos, lo que obligará a la movilidad espacial mediante elementos de mobiliario fáciles de manejar por sus usuarios y que permitan a su vez asentarlos de forma segura.

- ♦ Espacios diáfanos para el trabajo de medio y gran grupo, espacios íntimos para el pequeño grupo. Según el nivel educativo, los espacios serán propios para niveles inferiores e intercambiables en los superiores. En este último caso también pueden ser especializados (bibliotecas, centros de recursos, talleres, laboratorios, etc.).
- ♦ La transparencia, la iluminación natural y la ventilación, junto a su control por métodos no sofisticados, darán un resultado sencillo y doméstico de cómo serán sin duda estos edificios escolares con dos características que deben prevalecer en todo edificio público educativo: la austeridad presupuestaria y la belleza arquitectónica.

Deberán pensarse y proyectarse los edificios sobre la base del mantenimiento mínimo y sencillo. En su fase de creación, habrá que intercambiar información con los maestros y pedagogos, olvidando muchos de los tics creativos que sin duda continuarán teniendo los arquitectos de la época. El equipo docente de la escuela del siglo XXII deberá hablar, trabajar e influir en el proyecto según sus características de grupo y método pedagógico. Será superada la fase de que el «cliente», para el proyecto de un edificio escolar, es sólo la normativa (Administración) para volver al equipo pedagógico, que será nombrado previamente al inicio del proyecto del edificio, a fin de interactuar como cliente, el barrio y el equipo de técnicos.

La Administración incentivará la creatividad sobre la base de la calidad del método pedagógico, la contención de los presupuestos, la calidad de los espacios y su resultado formal, doméstico, amable y evidentemente sostenible. A título de ejemplo: más superficie construida, más calidad espacial, más calidad humana, más calidad tecnológica, etc., usar menos recursos de implantación debería producir una incentivación del centro para obtener más recursos pedagógicos.

Las instituciones integrarán, sin duda, las artes en su enseñanza, lo que repercutirá en espacios aptos para su desarrollo e influenciará sustancialmente en el edificio.

La escuela habrá superado asimismo la diferenciación entre escuela pública, concertada y privada. Al ser la escuela la base del futuro funcionamiento del país, será pública, interclasista, multiétnica, mixta, laica, gratuita y obligatoria.

Cada centro, del nivel que sea, recogerá características propias del barrio, la zona, el asentamiento, el pueblo o la ciudad en donde se ubique. Para ello se habrá analizado la morfología urbana de cada zona, así como los usos, las costumbres y las peculiaridades, intentando potenciar y usar las mismas en la concepción del proyecto del edificio. Especial cuidado tendrá el proyecto en incorporar las características climáticas de la zona, para definir los usos del edificio, sean estos abiertos, semicerrados o cerrados, potenciando el espacio exterior como espacio didáctico y no sólo como espacio de asueto o deporte. De todo ello se desprende que el edificio resultará más complejo en la fase de

proyecto al barrer las distintas posibilidades tanto pedagógicas como de implantación urbano-sociales del lugar, cumpliendo asimismo las características de flexibilidad, domesticidad, austeridad, etc., que admitirá todo tipo de futuros cambios y la incorporación del mismo como edificio comunitario del barrio en constante uso fuera del horario estrictamente escolar.

Jardín de infancia

♦ Por sí mismo, forma escuela y no es necesario ubicarlo junto a otros niveles educativos.

♦ No estará nunca aparejada a las instituciones de producción y se habrá superado para siempre este modelo.

♦ No estará nunca a una distancia mayor de 500 metros de las viviendas de los niños y niñas usuarios.

♦ Habrá tantas como se precisen según la población de cada barrio o zona.

♦ No serán nunca mayores que una etapa en cada escuela, implementando la domesticidad como característica imprescindible de este nivel escolar.

♦ La apertura de este tipo de escuelas a la comunidad deberá controlarse muy especialmente y hacerlo de forma totalmente específica, por ser los alumnos que la ocupan niños de 0 a 3 años.

Escuela infantil, primaria y secundaria

♦ Estas etapas estarán siempre juntas entre ellas espacialmente (pudiendo tener accesos diferenciados según el nivel), en un mismo edificio, debido a los constantes ligámenes pedagógicos e interactivos que existen entre ellos. De lo más doméstico a lo más público en el espacio.

♦ Nunca estará a mayor distancia de 1.000 metros de las viviendas de los niños y jóvenes usuarios.

♦ Estos centros no serán nunca mayores que una etapa en cada escuela.

♦ En la primaria y la secundaria explosionará el espacio cerrado por muro, que se configurará mediante el mueble y la tecnología de los materiales absorbentes del ruido que permitirán una escuela mucho más interactiva entre niveles.

♦ Para conseguir todo esto será imprescindible un mayor número de maestros y especialistas de apoyo; asimismo, nuevas disciplinas y tecnologías, ahora impensables, estarán en la escuela de forma habitual.

♦ La apertura de este tipo de escuelas a la comunidad (barrio) deberá hacerse especialmente en los servicios específicos cerrados (talleres, bibliotecas, centros de recursos, salas polivalentes, etc.) o abiertos (patios, canchas deportivas) siendo usados por el barrio como servicios propios, con horarios y control adecuado.

La escuela unitaria

Merece especial atención este tipo de edificio donde conviven en un mismo espacio la escuela infantil, primaria y secundaria. Con el retorno selectivo que se producirá a las zonas rurales, este tipo de edificio tomará plena vigencia. La escuela unitaria es un espacio común que permite el trabajo en pequeños grupos, en «rincones», así como en grupo medio o grande.

Las características de estos edificios son peculiares de los lugares de implantación y corresponden a la morfología específica del lugar. Su modelo doméstico es prácticamente fijo y, a su vez, ecológicamente emblemático, al poder actuar como ejemplo educativo en la pequeña comunidad.

Cabe pensar que un asentamiento urbano de estas características actuará como sala comunitaria, por lo que deberá resolverse el edificio para permitir este uso múltiple específico:

- ♦ Gran grupo frente a enseñanza en pequeño grupo y pequeños talleres (flexibilidad y variabilidad).
- ♦ El espacio exterior vendrá determinado por las características del entorno y el clima, permitiendo también su uso como espacio educativo con características específicas de sus usuarios.

La escuela urbana

Merece especial atención la implantación del edificio escolar en las áreas de las ciudades con conurbación urbana intensa. No por ello debe abandonarse la construcción en dicho contexto. Muy al contrario, el edificio escolar puede ser un hito amable y referente en dichos enclaves.

Sin duda, puede edificarse en altura sin ningún problema, aprovechando terrados y patios interiores de manzana para los espacios al aire libre, por lo que estos enclaves permiten interactuar tanto desde el edificio escolar con el barrio, como desde éste con la escuela.

Formación profesional y bachillerato

Estas etapas estarán siempre desligadas entre ellas espacialmente, aunque pueden compartir servicios comunes del edificio, de recursos y de patios de juego y relación, debido a los constantes ligámenes pedagógicos e interactivos que se producirán entre ellas. De este modo, se ayudará a que los futuros ciudadanos no sean de distinto rango por cursar una u otra disciplina y acostumbrarse a su interactuación como paso previo a una futura comunidad equilibrada y con mejor convivencia. De lo más privado en el espacio cerrado a lo más público en el espacio abierto, en este ciclo educativo juntos y un tanto revueltos.

- ♦ Estos centros no serán nunca mayores que una etapa en cada uno de ellos.

- ♦ Nunca estarán a una distancia mayor de 2.000 metros de las viviendas de los jóvenes usuarios.
- ♦ La convivencia entre estas etapas debe ser básica para la formación de los jóvenes.
- ♦ La interrelación entre grupos de distinto tipo de formación no hará más que enriquecer el futuro del país.

A modo de conclusión

No sé si mis predicciones serán acertadas, y lo más seguro es que haya errado mucho, por no decir del todo. Me daría por satisfecho si la escuela en el siglo XXII de los niveles básicos anteriormente anunciados de 0 a 18 años fuese:

- ♦ Para todos.
- ♦ Pública, gratuita en el sentido más amplio, obligatoria, interclasista, interétnica y laica.
- ♦ Urbanísticamente insertada en los barrios de los pueblos y ciudades del país de forma equilibrada, evitando el transporte escolar.
- ♦ Ubicada en los mejores solares de las tramas urbanísticas (rurales o urbanas), sin producción de aglomeración escolar (sin doblar ni triplicar etapas), superando la retórica de la eficacia pedagógica o económica.
- ♦ Usada por el barrio del pueblo o de la ciudad como centro de recursos (compartiendo todas las instalaciones públicas para la enseñanza y abriendo, asimismo, la propia escuela al barrio del pueblo o ciudad).
- ♦ Construida con especial austeridad, sin descuidar la belleza y el gusto, tanto en la propia construcción, como en el mobiliario de los mismos, a fin de poder usarlos como recursos educativos y de apoyo por parte de los equipos pedagógicos.
- ♦ Eficaz en todos los aspectos de sostenibilidad y energía, y que ello sea utilizable para el conocimiento de los usuarios.
- ♦ Dotada de medidas activas y pasivas (protecciones solares móviles ayudarán y mucho en el confort de los usuarios).
- ♦ Flexible y variable espacialmente en las etapas superiores (final de primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato), ayudará a superar el concepto de clase tradicional y de lección magistral, precisando para ello del mobiliario adecuado en cada caso, que deberá ser especialmente estudiado para todas las funciones.
- ♦ Imaginativa con el problema antropométrico de las sillas y mesas, así como el resto del mobiliario, que será resuelto de una vez por todas con la eficacia que corresponde, con la consiguiente corrección postural imprescindible tanto para maestros como para los alumnos.

En resumen: practicidad de uso (escuela/barrio y viceversa), flexibilidad de espacios (intercambio multiuso), riqueza y calidad espacial (belleza), sostenibilidad (autosuficiencia energética), austeridad presupuestaría (sostenibilidad económica), austeridad formal (facilidad de mantenimiento) y calidad constructiva (modelos suficientemente experimentados).

Serán estas, entre otras, las bases del edificio escolar del siglo XXII.

Acerca del autor

Pere Pujol i Paulí es doctor arquitecto y ha ejercido como profesor titular de proyectos arquitectónicos en las escuelas de arquitectura de la Universidad Politécnica de Cataluña. Muy vinculado al mundo de la escuela, es autor de diversas escuelas de nueva planta así como de la transformación de edificios existentes en las escuelas. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas en el ámbito escolar.

8

Aprender lenguas extranjeras en las aulas de los siglos XXI y XXII. El camino hacia una escuela conectada, global y plurilingüe

Pilar Pérez Esteve
Vicent Roig Estruch

Ocúpate del significado y los sonidos se ocuparán de sí mismos.
(Lewis Carroll, *Alicia en el país de las maravillas)*

Entre lo previsible y lo deseable. A modo de introducción

Intentar definir cómo puede ser la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en los próximos decenios es, sin duda, un ejercicio de imaginación o un esfuerzo de predicción que nos aventuramos a acometer a partir de dos referentes: la realidad actual y las tendencias que ya podemos observar en las aulas. En ambos casos existe el peligro de dejarnos influenciar por nuestros deseos, pero también la convicción de que estamos avanzando en la dirección correcta y la esperanza de que los cambios que se avecinan ofrecerán mejores posibilidades a nuestros descendientes en su formación y en su vida.

El análisis de la realidad está mediatizado por nuestra mirada, siempre subjetiva, y nadie puede prever con seguridad la evolución de las tendencias que observamos en nuestra sociedad y nuestro entorno. Estamos asistiendo en estos últimos años a cambios de una magnitud y velocidad que sólo vislumbramos. Si comparamos las escuelas, los maestros, los materiales y recursos, los programas y las múltiples actividades de nuestras escuelas con las de hace veinte o treinta años, las diferencias son evidentes y enormes, como no podía ser de otro modo. Sin embargo, un análisis en detalle también nos hace reparar en similitudes y permanencias que merecerían algunas productivas e interesantes reflexiones, que dejaremos para otra ocasión. Centrémonos en la reflexión que nos ocupa, en el futuro, que naturalmente tiene sus raíces en el presente y en el pasado. Empecemos hablando de tendencias y de evolución. Es difícil prever la dirección y la

profundidad de los cambios venideros, en lo social, en lo político en lo tecnológico. Es probable que algún elemento todavía no previsible suponga un cambio que oriente las cosas en un sentido no imaginado, esperemos que para mejor. La reflexión que sigue combina, por tanto, lo previsible con lo deseable a partir de la interpretación de la realidad actual y de las tendencias de cambio.

Empezaremos atendiendo a los cambios previsibles que ya están afectando a nuestros centros y hacia dónde podrían evolucionar especialmente en lo que se refiere a la presencia y al aprendizaje de las lenguas extranjeras. Nos ocuparemos también de cuáles deberían ser, a nuestro juicio, las condiciones para que ese aprendizaje sea eficiente y de cómo éste debe adaptarse a un entorno tecnológico que avanza muy rápidamente en cuanto a modalidades y posibilidades de comunicación, de manejo de la información y de construcción compartida de conocimientos. Por último, intentaremos establecer algunas pautas que convendría considerar para organizar las secuencias de aprendizaje que estructuren el trabajo en las aulas.

Escuelas plurilingües y conectadas en un entorno global. Algunas reflexiones

Decir que en la actualidad el fenómeno denominado *globalización* está propiciando profundos cambios en las relaciones internacionales no es ninguna novedad. La producción, el comercio, las iniciativas culturales de todo tipo desde las modas, la música o las relaciones sociales se localizan, se comparten e incluso se crean aunando voces desde no importa qué parte del mundo. iniciativas, eventos, realidades, nacidas en cualquier ámbito local son inmediatamente conocidas en cualquier parte del globo gracias a los medios de comunicación con una presencia e importancia crecientes, pero sobre todo por las posibilidades de comunicación más libre y menos dirigida que supone el uso de Internet y sus herramientas más conocidas y compartidas: Google, Yahoo, YouTube, Facebook, Twiter... Herramientas que son instrumento de cambio social, de expresión, de comunicación, de libertad... Ciertos regímenes autoritarios, por ejemplo, no pueden ocultar sus abusos y crímenes pues con un teléfono y un ordenador cualquier persona puede mostrar al mundo entero aquello que vive. Nada escapa al ojo que todo lo ve. Todo está presente en la Red, casi todo está a nuestra disposición, lo más interesante, lo absurdo, lo más trascendental y lo más intrascendente, lo más edificante, lo obsceno. Una realidad que la escuela no puede ignorar.

El proceso de globalización está afectando, naturalmente, a las realidades y necesidades lingüísticas. Los desplazamientos de tipo comercial y los de tipo migratorio están propiciando contactos de poblaciones hablantes de diferentes lenguas. Las necesidades de comunicación surgidas en este proceso están ocasionando tensiones y tendencias en diferentes sentidos.

En primer lugar, podemos hablar de la elección tácita, basada en hechos consumados, del inglés como lengua franca de comunicación. A su extensión como primera lengua extranjera se ha sumado en las últimas décadas un buen número de países y de hablantes que han hecho de la misma su segunda (o tercera) lengua de comunicación. Esta realidad ha generado la necesidad de un aprendizaje efectivo en los países que no cuentan con ella en su contexto lingüístico. La extensión del inglés en los planes de estudio, tanto públicos como privados, colectivos o individuales, ha crecido de manera singular. En nuestro país, tras sucesivas ampliaciones del tiempo dedicado a la enseñanza del inglés, está empezando a extenderse la opción de desarrollar parte del currículo en esa lengua, opción que se está imponiendo progresivamente. La mayor parte de las Administraciones autonómicas del Estado español ya lo están propiciando, y en muchos centros se desarrollan programas que incluyen materias, o partes de materias, que utilizan el inglés como lengua de aprendizaje. Esto tiene indudables ventajas para el aprendizaje de la lengua extranjera, algunas limitaciones para el aprendizaje de los contenidos que vehiculan y, sobre todo, plantea una seria reflexión sobre sus efectos sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Pero de esto nos ocuparemos más adelante.

Además, últimamente hay un interés creciente por el aprendizaje de otras lenguas habladas por un número importante de hablantes, especialmente el español, el chino y el ruso, con la convicción de que son lenguas de relativa importancia y utilidad en un mundo dominado por las transacciones internacionales. A nadie le pasa desapercibido el número creciente de centros públicos y privados, en un número muy importante de países, que están incluyendo el español en su currículo como lengua extranjera. Y es especialmente significativo el número creciente de hablantes en algunas zonas importantes de los Estados Unidos de América. Efectivamente, el interés por el conocimiento de lenguas no se limita exclusivamente al inglés. Las nuevas relaciones comerciales, profesionales, turísticas, etc., están generalizando el conocimiento de diferentes lenguas aparte de las propias.

Al mismo tiempo, la atención a estas lenguas mayoritarias podría estar generando un desplazamiento de interés y recursos destinados a lenguas consideradas locales, menores o minorizadas. Observamos con preocupación la tendencia a orientar el tiempo de estudio, los recursos materiales y hasta el interés social en detrimento de las lenguas consideradas como «poco importantes». En contra de esta tendencia algunos gobiernos, instituciones, asociaciones y particulares se están organizando en defensa de las lenguas entendidas como vehículo esencial de una cultura. Y es que la lengua es una parte fundamental del tesoro cultural de cada comunidad de hablantes pero al mismo tiempo es su soporte de transmisión y una de sus representaciones más genuinas y evidentes.

De la situación y las tendencias actuales quisiéramos destacar dos orientaciones en el aprendizaje de lenguas que hemos de lograr que convivan. Una es sin duda la creciente valoración del conocimiento de diversas lenguas, lo que popularmente podríamos definir como *cuantas más lenguas conozcas, mejor.* Este interés lleva a la apertura y desarrollo del currículo en diversas lenguas, se trata de un factor novedoso que persigue la extensión del plurilingüismo y que analizaremos más adelante. Pero al mismo tiempo, la

necesidad de conocer otras lenguas no puede afectar a la valoración y el conocimiento de las lenguas propias minoritarias o no dominantes.

En este sentido, deberíamos plantearnos cómo hacer compatibles ambos objetivos, cómo orientar las decisiones y acciones que desarrollar durante este siglo. ¿Es posible aprender nuevas lenguas sin sacrificar nuestra lengua materna? ¿Podemos mantener nuestras particularidades culturales y lingüísticas y, al mismo tiempo, abrirnos a otras realidades? ¿Podemos ser al mismo tiempo y en igualdad de condiciones ciudadanos locales y globales en todos los sentidos? Éste es el reto de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas en este siglo. Éste es nuestro reto.

La convivencia entre la defensa de las lenguas propias y el aprendizaje de lenguas extranjeras no es el único cambio importante en que nuestra sociedad, y por tanto nuestra escuela, está inmersa. Las tecnologías de la comunicación y de la información han cambiado el mundo y han de cambiar nuestras escuelas que las han de integrar como instrumento imprescindible de aprendizaje. Nos hemos referido a las nuevas formas de comunicación global que nos acompañarán durante este siglo, crecerán en importancia, tomarán diferentes formas, algunas ni las imaginamos. Sólo un ejemplo, ¿somos conscientes de que cada vez más adolescentes crean juntos música, historias, textos, interpretando y reinterpretando mensajes de partida que reelaboran en un *remix-mashup* permanente? (Lara, 2010).

La enseñanza y aprendizaje de las lenguas durante el presente siglo ha de apoyarse y beneficiarse de estos nuevos canales presentes tanto dentro como fuera de la escuela. La presencia de las tecnologías en las instituciones se está generalizando, pero ¿está suponiendo una mejora sustancial en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas? ¿O se están utilizando las pizarras para seguir haciendo actividades repetitivas y con poco sentido? ¿Sirven las pizarras para seguir rellenando huecos utilizando ahora el ordenador? ¿O las utilizamos para acercar a los estudiantes a contextos de comunicación reales?

Internet ofrece una formidable cantidad de recursos, de información, de imágenes, vídeos. Lo que exige enseñar a buscar información, a plantearnos qué objetivos perseguimos al leer una *web,* al ver un vídeo o al escuchar un *podcast*. Pero también hay que hacerlo de forma crítica a partir de los propios objetivos, sin olvidar conocer y utilizar las herramientas que Internet pone a nuestro alcance para desarrollar metas personales. Internet proporciona contextos reales de comunicación, motivos para leer, escribir, escuchar, hablar, conversar (Lara y otros, 2009; Coll, 2009) y ese potencial no podemos desperdiciarlo.

En definitiva, nuevos objetivos lingüísticos necesitan de nuevos planteamientos didácticos, nuevas actitudes y actuaciones. Y en este proceso nada puede substituir las relaciones humanas que se desarrollan en la escuela, la convivencia, la afectividad, la participación, la dirección y supervisión del profesorado. Pero existe un aspecto todavía más importante, no solamente con respecto al aprendizaje de las lenguas sino a la enseñanza y el aprendizaje en general, que será más evidente y relevante progresivamente, aunque ahora ya lo es claramente. En una sociedad envuelta en una evolución crecientemente acelerada, en constante cambio, es necesario seguir

aprendiendo continuamente, por lo tanto el aprender a aprender va a tomar mayor importancia en el camino que nos lleva al próximo siglo.

En la escuela del siglo que viene las relaciones humanas han de tener una importancia determinante, han de ser un espacio de integración social plurilingüe y pluricultural, donde los alumnos aprenden a aprender diferentes lenguas al mismo tiempo que aprenden los contenidos más diversos y actuales empleando los medios de información y comunicación que la sociedad del momento utiliza en otros ámbitos de relación. Nada más y nada menos.

Condiciones para un aprendizaje eficaz de la lengua extranjera

Aumentar el tiempo de exposición y uso de la lengua

En nuestro país contamos con una gran desventaja frente a algunos de nuestros vecinos europeos: en el contexto habitual de vida y relación social, el inglés no está presente. No existe una presencia ni un uso generalizado del inglés en nuestro territorio a excepción de algunas bolsas de inmigración europea localizadas en puntos de alto interés turístico. Por tanto, en el contexto existen muy escasas posibilidades de que se produzca un aprendizaje natural por el contacto con la lengua, lo que implica falta de motivación porque es muy esporádico su uso en el contexto social, y no se ve la necesidad de conocerlo. A esto puede objetarse la conveniencia e incluso la necesidad de su conocimiento en el entorno laboral y profesional, pero admitiremos que ello no es una fuente de motivación para los alumnos de infantil, primaria y secundaria, de quienes nos ocupamos en estas páginas. Es realmente difícil motivar a un niño de 7 años, por ejemplo, aduciendo ulteriores mejoras salariales en su futura vida profesional, no son éstas sus preocupaciones ni el empleo entra en la esfera de sus intereses.

Este hecho implica que la escuela no parte de una competencia inicial que debe ayudar a mejorar. La escuela debe crear la competencia inicial. Ésta es la gran diferencia en relación con otros países de nuestro entorno. La diferencia empieza aquí. Debido a este hecho, en fechas no muy lejanas, hemos asistido a la ampliación hacia abajo de las horas dedicadas a la enseñanza del inglés que pasó a iniciarse en tercero de primaria, cuando antes lo hacía en sexto. Posteriormente, las horas dedicadas a la enseñanza del inglés han vuelto a crecer llegando a educación infantil.

Además de estas ampliaciones de horarios, muchas han sido las instituciones que han planteado un programa en el que parte del currículo se desarrolla en inglés, como modo de darle más presencia, pero también como respuesta al hecho de que empíricamente se constataba que la ampliación del horario por sí mismo no se estaba traduciendo en un desarrollo proporcional del conocimiento y competencia en la lengua que se pretendía que aprendieran los niños y niñas de nuestras escuelas.

¿Es suficiente con ampliar el horario? Evidentemente, mayor tiempo de exposición a la lengua es condición necesaria pero no suficiente para conseguir mejores resultados, mayor conocimiento y aprendizaje. Pero como no parece que podamos sentirnos satisfechos con los resultados obtenidos hasta ahora, deberíamos analizar los porqués. Desde nuestro punto de vista, son varios los factores que inciden en que los resultados sigan siendo más que mejorables.

Tener altas expectativas

Uno de estos factores son nuestras propias expectativas con respecto a lo que pueden aprender nuestros alumnos lo que va paralelo a nuestro nivel de exigencia. En ocasiones tratamos a los alumnos como si no fuesen capaces de aprender una lengua, cualquiera puede observar al revisar los libros de texto de mayor uso en nuestro país, que el nivel es demasiado bajo para lo que los estudiantes pueden ser capaces de aprender. Siguiendo estos libros de texto, ¿pueden los alumnos estar en condiciones de elaborar producciones suficientes en extensión y capacidad de expresión? ¿No es el vocabulario demasiado limitado? ¿Incluyen expresiones lingüísticas necesarias en la relación diaria en el entorno de clase? ¿Y uso de la lengua en contextos reales de comunicación? ¿Aparecen expresiones y construcciones de uso corriente? La prueba más evidente o más ilustrativa de la mutilación que sufre el inglés en la mayor parte de libros de texto utilizados en el contexto escolar estándar español es el hecho de no encontrar expresiones en pasado o futuro hasta prácticamente el final de primaria. ¿Es realmente posible, o al menos conveniente desde el punto de vista del aprendizaje, hablar una lengua en presente durante varios cursos? Estamos limitando la capacidad de comprensión y expresión de manera drástica con ésta y otras prácticas. ¿Es que realmente nuestros niños no son capaces de apreciar las similitudes y diferencias de diferentes tiempos verbales en inglés y debemos limitar el repertorio a uno solo? Siendo nuestro sistema verbal tan rico y complejo, ¿cómo hemos llegado a esta práctica tan restrictiva en la enseñanza de una lengua extranjera?

Priorizar el uso oral, especialmente en infantil y primaria

La mayor parte de los docentes somos conscientes de que, tras muchos años de enseñanza, los alumnos adquieren un nivel de comprensión y expresión oral muy por debajo de lo deseado y esperado. Esta carencia tiene su inicio, lógicamente, en educación infantil y primaria, ¿no será que el uso de la lengua oral se aborda de forma insuficiente o inadecuada? Y si la mayoría compartimos esta preocupación, ¿a qué podría deberse? Aunque las causas son múltiples, es probable que, en primer lugar, haya una falta importante de exposición a la lengua oral y que no estemos dedicando suficiente tiempo ni dando la importancia que precisa el trabajo oral.

La exposición a la lengua es el primer requisito para su adquisición, pero tampoco es

condición suficiente. Además de aumentar el contacto con la lengua oral, hemos de garantizar su comprensión si queremos que este contacto se traduzca en un aprendizaje efectivo. Éste es otro de los aspectos fundamentales. Todos entendemos que memorizar los sonidos de una canción en inglés y cantarla no supone entender el significado de lo que se dice y, por tanto, la aportación a nuestra competencia comunicativa en esta lengua no va mucho más allá de una agradable práctica fonética. Para garantizar la comprensión es imprescindible gozar de la atención de la clase. Los niños en un principio no entienden inglés, pero pueden entendernos a nosotros (o a la persona o medio que nos sustituya) si les ofrecemos adecuada información no lingüística que facilite la comprensión. Para ello normalmente vamos a necesitar de contacto visual y auditivo continuado y eso implica, tratando con alumnos de educación infantil y primaria, que hemos de ser suficientemente interesantes como para mantenerlos absortos y ajenos al contexto inmediato.

Pero además de la comprensión necesitamos que nuestros alumnos tengan la *posibilidad de usar* la lengua con la que entran en contacto. Para ello necesitamos crear contextos comunicativos en los que sea posible y necesario utilizar la lengua que están aprendiendo. Éste es el requisito básico. Estos contextos pueden y deben ser creados a partir de una variedad de situaciones y actividades, pero un aprendizaje efectivo ha de basarse en la necesidad y en la exigencia de comunicarse en inglés. Nos ocuparemos de ello más adelante, pero antes nos gustaría constatar otro fenómeno que se produce debido a la insuficiencia del trabajo oral y que afecta directamente a la capacidad de leer y escribir con corrección en inglés.

La escasez de trabajo oral, los insuficientes resultados del mismo o una desajustada orientación didáctica, otorgan un predominio o un erróneo posicionamiento del trabajo basado en textos escritos. En definitiva, muchos de nuestros niños y niñas, entran en contacto por primera vez con léxico, expresiones o construcciones a través de la lectura, acompañada o no. Debido a las diferencias entre los códigos escritos de los dos idiomas y a las diferencias fonéticas y fonológicas, estas lecturas desembocan frecuentemente en una deficiente pronunciación que a menudo implica la incomprensibilidad o manifiesta incorrección en la expresión oral. Constatamos que a menudo la equivocada pronunciación está tan naturalizada entre nuestros escolares que la pronunciación correcta llega a provocarles risa o incluso es vista como algo esperable en el profesor pero no exigible, incluso estrafalario, en el alumno. Este fenómeno es, a su vez, la evidencia más clara del insuficiente o deficiente trabajo oral o, como mínimo, prueba fehaciente de que el punto de partida, el primer contacto con cierto contenido lingüístico, al menos a edades tempranas y sin competencia inicial, no debería centrarse en el texto escrito.

Es cierto que cada vez es mayor el número de docentes que están priorizando la comunicación oral, cambiando prácticas didácticas y apoyándose enormemente en las posibilidades que nos ofrecen las tecnologías.

Otra de las opciones que se está extendiendo con rapidez es la de desarrollar parte del currículo utilizando el inglés como lengua vehicular.

Aprender lengua cuando se aprenden contenidos de otras áreas y aprender contenidos para aprender lengua: CLIL

Los programas de *aprendizaje integrado de lengua y contenidos*[1] en la enseñanza de la lengua extranjera son bien conocidos. Defienden que se consigue un éxito mayor en el aprendizaje de lengua extranjera en contextos escolares cuando ésta se utiliza también para aprender matemáticas, ciencias, geografía o física. Estos programas varían en extensión, los hay que únicamente afectan a una parte de un área o materia, los hay que incluyen varias de ellas y ocupan una parte significativa del tiempo escolar global. Su planteamiento es también variable. Algunos programas optan por una lengua exclusiva para cada área o materia, otros desarrollan partes diferentes de estas disciplinas en diferentes lenguas. Estos planteamientos y su variabilidad no son exclusivos de nuestro país. Los programas de CLIL están extendidos en amplias zonas de Europa, Asia, América y Oceanía, y presentan un alto grado de variabilidad en general. Así pues, las instituciones que optan por incorporar parte del trabajo escolar en una lengua extranjera han de tomar importantes decisiones: cuánto tiempo van a dedicar a cada una de las lenguas que van a estar presentes en el desarrollo del currículo, qué disciplinas vas a ser desarrolladas en cada una de ellas o qué parte de las mismas, cómo van a integrarse las lenguas en la vida escolar, qué presencia ha de tener cada una de ellas en cada uno de los ámbitos de relación social, etc.

El conjunto de todas estas decisiones constituye lo que podríamos denominar *proyecto lingüístico de centro,* acuerdo que resulta necesario en cualquier planteamiento plurilingüe para fijar las decisiones adoptadas y constituir una referencia a partir de la cual orientar los ulteriores desarrollos de los programas iniciales. Este tipo de acuerdos, se denominen como se denominen, resultan de enorme importancia puesto que afectarán y orientarán no sólo el conocimiento sino la actitud de nuestros alumnos y alumnas hacia las diferentes lenguas presentes en la escuela.

La diversidad lingüística siempre debe verse como una riqueza no como un problema o una molestia. Vamos a preparar a nuestros niños y niñas para un mundo global y diverso donde, deseablemente, en todos los lugares del mismo van a convivir las lenguas francas con las nativas en un inmenso y rico cóctel de diferentes lenguas, vías y canales de comunicación.

Nuestras decisiones, orientadas desde conocimiento y actitudes científicas, deben respeto y refuerzo a las lenguas minorizadas que no han de perder peso por la supuesta mayor importancia de las lenguas francas, especialmente el castellano y el inglés. Hemos de procurar que nuestros escolares conozcan, utilicen y aprecien su propia lengua y cultura, a la vez que otras culturas hermanas que configuran su país, lo que les va a permitir compartir tantas y tan diferentes culturas que conviven en la nación global. Hemos de estar seguros de aprovechar los aprendizajes lingüísticos que las lenguas comparten, y dedicar a cada lengua el tiempo y los esfuerzos necesarios para que al acabar la escolaridad obligatoria los alumnos tengan un conocimiento suficiente y equivalente de las lenguas del currículo, incluyendo naturalmente la lengua o lenguas

extranjeras incluidas en el mismo.

El planteamiento es ambicioso y complejo, por lo tanto vamos a necesitar claros objetivos, el nivel de exigencia adecuado, los mejores medios y, de manera singular, planteamientos didácticos conforme a los fines que perseguimos.

Conocemos el objetivo, hemos hablado de la necesidad de un nivel de exigencia acorde con estos objetivos, ocupémonos ahora de cómo creemos que debería avanzarse.

Como hemos destacado, el proyecto lingüístico de centro es el punto de partida de cualquier práctica para llevar a cabo en las instituciones. Al elegir las áreas que van a ser desarrolladas en cada lengua, hay que tomar decisiones en función de la capacidad lingüística de los alumnos, de su nivel de competencia, de la utilidad y necesidad social de la lengua o de algunos de sus registros. Y a veces hay que adaptar estas situaciones a la disponibilidad de personal capacitado, materiales adecuados, exigencias legislativas o administrativas.

Nos encontramos en período inicial de planes con escasa o desigual definición institucional y, con apoyo no del todo adecuado a la voluntad o a las necesidades de las instituciones. A pesar de estas dificultades, en todas las partes del Estado están empezando a desarrollarse programas que podríamos calificar de *plurilingües* y algunos están aportando interesantes experiencias en las cuales van a poder apoyarse en el futuro tanto los profesionales como las instituciones.

Hemos hablado anteriormente de la tendencia creciente a desarrollar áreas o materias o parte de ellas utilizando la lengua extranjera. Esta opción presenta algunas posibilidades muy positivas. En primer lugar, evita algunas aparentes contradicciones producidas por la elección selectiva de ámbitos, por ejemplo, estar trabajando el conocimiento del medio en lengua extranjera exclusivamente, ¿cómo explicar aspectos de la propia cultura sin utilizar la lengua que la vehicula? Los alumnos podrán, con apoyos, describir por ejemplo el funcionamiento del aparato digestivo de los rumiantes; pero les será muy complicado argumentar los motivos del éxodo de un entorno rural a un entorno urbano. Por lo que podemos estar limitando su desarrollo cognitivo al forzar el trabajo a una sola lengua de la que no se posee suficiente competencia. El trabajar con diferentes lenguas al mismo tiempo permite aprovechar los conocimientos y procedimientos desarrollados y utilizados previamente en lenguas de escolarización.

Por lo tanto exige una mayor coordinación entre los docentes que van a compartir el trabajo en las diferentes disciplinas, pensando que probablemente el mismo profesor no pueda llevar a cabo la parte programada en lengua extranjera. Asimismo, es clave el papel del profesorado de lengua extrajera que asume buena parte de este trabajo, no solamente ocupando horario dedicado a las diferentes áreas sino también cambiando fundamentalmente el planteamiento general de las horas dedicadas a la lengua extranjera.

Cada una de las disciplinas escolares exige y posibilita un uso diferente, particular, especializado de la lengua para poder adaptarse a sus características y contenido. Comprender, leer, escribir o hablar no son conocimientos de carácter general sino que dependen del ámbito social en el que se realicen y del área o materia a que se refieran. Por ejemplo, describir, explicar o argumentar, es diferente si nos ocupamos de contenidos

relacionados con las ciencias de la naturaleza o si lo hacemos desde las ciencias sociales, las matemáticas o el arte. Diferentes registros para diferentes aspectos de la realidad, para los diferentes saberes, por ello, la conveniencia de utilizar la lengua extranjera en el tratamiento de todas las áreas y actividades cobra nueva importancia desde este punto de vista. Así pues, todos los programas han de hacer cumplir esta premisa de modo sincrónico, presencia del inglés en parte de todas las áreas y actividades; o diacrónico, las áreas y actividades que desarrollar en inglés varían con el paso del tiempo hasta quizá llegar a ocupar parte de todas ellas.

La integración de lenguas, es decir, la utilización de más de una de ellas para el mismo tipo de trabajo o actividad en el centro puede favorecer mucho el aprendizaje de la lengua extranjera. Hemos comentado la diferencia de competencia existente al inicio de la escolaridad entre las lenguas con presencia en el entorno social y las lenguas extranjeras, sin esta presencia. Como ya hemos indicado, la competencia en lengua extranjera se adquiere en la escuela cuando los alumnos ya disponen de una competencia básica importante en lenguas propias. Así, en educación infantil, ante una actividad sencilla como la descripción de las rutinas diarias, los alumnos, si se ha trabajado correctamente este aspecto en cuanto a contenido lingüístico y procedimiento descriptivo, pueden mostrar un nivel relativamente similar de capacidad en lenguas extranjeras y propias. Pero más adelante, en actividades que precisan elaborar comentarios, argumentar, razonar., la lengua extranjera puede aprovechar el conocimiento de técnicas y procedimientos de las lenguas de escolarización para alcanzar la competencia necesaria en lengua extranjera. Ciertamente, los alumnos no serán capaces de elaborar un texto de estas características por sí mismos, pero probablemente sí puedan seleccionar de entre varias las expresiones necesarias para completar su interacción, aprovechando el conocimiento y capacidad en lengua extranjera junto con los que tienen adquiridos en las lenguas propias. El proceso implica no solamente la selección sino también el tratamiento -ordenar, organizar, complementar, revisar.- para la composición de un texto adecuado, cohesionado y coherente. Si además nuestra actividad exige el uso significativo de ese texto tomado, por ejemplo, como base a partir de la cual se organiza una exposición oral, o una parte determinada de un trabajo mayor en el que integran textos similares para constituir una presentación o artículo que compartir, comentar, debatir., estaremos cumpliendo con los requisitos que hemos mencionado antes: estaremos aprendiendo la lengua cuando la usamos significativamente y también al mismo tiempo que aprendemos otros contenidos.

Pero debemos insistir una vez más. Sea cual sea la opción elegida: extensión del horario dedicado a la lengua extranjera, elección de una o más áreas para desarrollarlas en inglés o la incorporación de la lengua extranjera al trabajo en parte de las áreas del currículo, es necesario abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje con nuevos planteamientos que propicien un verdadero progreso en esta materia.

Deberíamos centrar los esfuerzos, en primer lugar, en tener un nivel de exigencia acorde con los objetivos que no son otros que el desarrollo de una competencia real en lengua extranjera. En segundo lugar, es preciso tomar conciencia de la necesidad de

desarrollar una competencia inicial y de la diferencia de competencia entre las lenguas extranjeras y las de escolarización. En tercer lugar, es imprescindible crear contextos comunicativos en los que sea posible usar la lengua que se está aprendiendo de manera significativa. Desde el aprovechamiento de la capacidad de juego simbólico para vivir en inglés representaciones compartidas que abordan situaciones vitales ya experimentadas a la utilización de textos o recursos que proporcionen a los alumnos la lengua que pueden comprender y utilizar. Pero ello ha de hacerse con pautas, modelos y mucha ayuda.

Las nuevas alfabetizaciones y las lenguas extranjeras

Internet ha supuesto un cambio social en la forma de relacionarnos, de aprender, de leer y escribir de una envergadura que todavía no dimensionamos.

Estar alfabetizados hoy supone utilizar una serie de habilidades que no existían hace muy poco y que variarán constantemente en el futuro más inmediato. Elaborar un documento con otros en red, utilizar programas de edición de vídeos, de fotos, hacer una búsqueda acertada de documentación, presentar el resultado de una sencilla investigación o participar en un foro, son ahora conocimientos tan esenciales como saber calcular un porcentaje o escribir una instancia. Esto es así, en todas las áreas y materias, en todos los campos del saber.

Si compartimos esta afirmación en todos los ámbitos del conocimiento, convendremos también en que es esencial en el aprendizaje de lenguas especialmente cuando el contacto con la lengua no se da en el entorno de relación social inmediato y es precisamente Internet un entorno de relación de importancia singular para que pueda ser utilizada y por tanto aprendida.

A lo largo de estas páginas, hemos repetido que la primera condición para aprender una lengua es garantizar su uso, permanente y sostenido en el tiempo, en contextos reales de comunicación que le den sentido. Pues bien, internet nos proporciona un sin número de oportunidades, de recursos, de contextos de una extraordinaria riqueza si sabemos utilizarlos. Pero ¿cómo utilizarlos en el aula? ¿Cómo aprovechar los conocimientos y habilidades de los alumnos en el manejo de todo tipo de programas? ¿Qué podemos aportar los docentes cuando sentimos que vamos a remolque de toda esta vorágine de recursos, que se transforman y reinventan constantemente sin que nos dé tiempo a tan siquiera familiarizarnos con ellos? ¿Cómo canalizar desde el aula lo que saben los alumnos? ¿Cómo hacer que utilicen estas habilidades para aprender más y mejor?

Al desarrollar programas para ello han de cumplirse ciertos requisitos. Es cierto que muchos docentes, y de forma singular quienes se dedican a la enseñanza de lenguas, utilizan recursos que Internet pone a su alcance. También sabemos que el 85% de los adolescentes navegan solos por Internet y el 88% son usuarios de Internet, y que el 40% ha generado contenidos en Internet. Podríamos hablar de que estamos ante una generación que vive con normalidad la presencia y utilización de la red global desde sus casas. Internet y su inmenso potencial comunicativo juegan un papel importante en la vida cotidiana de nuestros alumnos y alumnas.

Es pues lógico y necesario (es nuestro deber y salvación) programar en el aula aprendizajes que sean significativos y tengan sentido e interés para los estudiantes, tareas que se valgan del enorme potencial educativo que sin duda poseen las tecnologías para contribuir a que aprendan mejor las lenguas extranjeras a la vez que aprenden con sentido. Pero desaprovecharíamos absolutamente las muchas y variadas posibilidades que ofrecen los nuevos medios tecnológicos para el tratamiento de la información y para la comunicación si en lugar de adaptar nuestro trabajo a las mismas, intentamos hacer el mismo trabajo de siempre con el nuevo vestido cibernético. ¿Cuántas veces una actividad de aula consiste en leer un texto o escuchar un fragmento para contestar unas preguntas cuya respuesta aparece explícita en el texto? No importa si utilizamos para ello una pizarra digital, o un ejercicio para cumplimentar en un ordenador o un cuaderno tradicional. Sacar partido a los nuevos medios supone -antes y ahora- enseñar a pensar, a relacionar, a crear.

Hablamos de asomarnos al mundo global de la información y la comunicación a través de múltiples ventanas que se abren a través de instrumentos progresivamente más variados: ordenadores, *tablets,* teléfonos móviles, televisión interactiva., páginas web, buscadores, blogs, redes sociales. y otros que están por llegar y que posiblemente ofrecerán opciones que ahora mismo ni siquiera imaginamos.

Por ello, antes y ahora, es clave organizar las actividades en torno a secuencias didácticas, de mayor o menor extensión en el tiempo que compartan algunos principios comunes a todos los aprendizajes.

Claves para el desarrollo de las secuencias de aprendizaje

Objetivos claros y compartidos

Ante la cantidad ingente de posibilidades, hemos de elegir aquellas que consideramos útiles y necesarias en cada momento y proponer a los niños y niñas unas tareas acordes con nuestras pretensiones. Todos hemos de ser conscientes de hacia dónde queremos ir para poder realizar el viaje sin distracciones ni rodeos innecesarios. Pero no sólo los docentes. ¿Saben los estudiantes qué están haciendo? ¿Para qué lo hacen? ¿Qué se espera de ellos? Incluso a los niños y niñas de infantil les interesa imaginarse -representarse mentalmente aunque sea de forma muy elemental cuando son pequeñosqué van a aprender, por qué y para hacer qué.

Mostrar los objetivos de una tarea tiene una enorme importancia para favorecer que los alumnos den sentido a lo que aprenden y adquieran progresiva autonomía. Ese inicio ha de relacionarse siempre con lo que ya sabemos (Vidal Abarca, 2009) lo que resulta clave para hacer copartícipes a los alumnos de qué podemos aprender, por qué vamos a aprenderlo y para qué. Conocer el fin ayuda a elegir los medios para llegar a conseguirlos

y al construir nuestro aprendizaje aprendemos a organizamos, a aprender mejor.

Saber qué se espera de nosotros. Definir claramente el «producto» que se ha de realizar

Los estudiantes, además de representarse los objetivos de la tarea han de conocer cómo la van a presentar. ¿He de explicar a los demás lo que voy a aprender? ¿Hacer un cartel? ¿Un anuncio? ¿Representar una escena? ¿Redactar unas instrucciones para hacer un *podcast?* ¿Escribir un *post* sobre la canción que más me gusta? ¿Intervenir en un foro? ¿Hacer una entrada en una wiki sobre un instrumento musical? ¿Hacer un informe de laboratorio? ¿Describir un fenómeno atmosférico? Naturalmente, en función del género textual que vayamos a producir los requerimientos y las actividades que hemos de realizar serán diferentes. Y en todos los casos deberíamos unir lectura, escritura y producción oral.

Ofrecer pautas muy precisas y modelos

Si siempre es necesario dar pautas, ofrecer modelos, es imprescindible cuando hacerlo para poder utilizar con éxito una lengua extranjera. El proceso de elaboración de un escrito nunca es sencillo, hay que acompañar y pautar. Para ello hemos de ofrecer modelos que ayuden a alumnos y alumnas a construir el propio, pautas muy claras y concretas al principio, que sólo cuando los procesos adquieran cierto grado de autonomía y automatización podrán retirarse paulatinamente.

Pero no basta con ofrecer modelos, hay que enseñar a mirarlos, a ver el libro de instrucciones que llevan dentro; porque cada género textual, en cada ámbito de conocimiento, en cada contexto de comunicación, tiene características propias no sólo en la forma y el contenido, sino también en la estructura sintáctica y semántica (Bronckart, 2009; Pérez Esteve y Zayas, 2007).

Quizá se explique mejor esta idea con un sencillo ejemplo. imaginemos que queremos que describan un monstruo, «su» monstruo. Podemos partir de una ficha que indique cómo es físicamente: cuántas cabezas tiene, cuántos ojos, bocas, brazos o rabos; si es verde o azul y qué le gusta comer a mi monstruo. Esas pautas podrán ser utilizadas con pequeñas modificaciones para poder hablar con éxito de su monstruo que es verde, con enormes dientes, tres ojos y dos rabos, uno largo y otro corto. Los niños sentirán que están creando algo único y repetirán las estructuras lingüísticas que les hemos proporcionado para aplicarlas a su construcción única (Pérez Esteve y Roig Estruch, 2004).

Enseñar a autoevaluarse, a reflexionar sobre los productos y los procesos, ¿qué he aprendido? ¿Cómo lo he hecho? ¿Se entiende mi texto? ¿Qué problemas plantea? ¿Cómo los puedo solucionar? Ayudar a pensar sobre los procesos de aprendizaje es un elemento clave para aprender y supone el desarrollo de procesos cognitivos que han de estar presentes no sólo al final de la tarea sino a lo largo de toda la secuencia didáctica. Y esto

no siempre se puede hacer en una lengua extranjera, habrá que utilizar también la lengua que conocen para pensar sobre ello.

Propiciar experiencias de éxito que hagan disfrutar de aprender

Aprender a desarrollar nuestra autoestima, nos hace crecer. Experimentar el placer que conlleva tener éxito en una tarea es clave para avanzar. Tantos años «estudiando» una lengua extrajera y qué pocos estudiantes son capaces de manejarse en una situación real y sencilla de comunicación.

Hemos de cambiar la perspectiva, crear situaciones de aprendizaje con sentido, y las tecnologías nos ofrecen el marco idóneo para poder comunicar, crear y compartir con otros. ¿A qué esperamos?

En definitiva, como apuntábamos al principio de estas páginas, es importante establecer un marco curricular adecuado que priorice el lenguaje como instrumento clave para aprender en todas las etapas educativas, en todas las áreas y en todos los formatos. Pero el currículo no es nada si no va a acompañado de iniciativas de formación del profesorado, de medidas que incentiven la innovación, la investigación educativa y la autonomía de las instituciones. Y, especialmente, de recursos que permitan acompañar a todos los alumnos en ese proceso que dura toda la vida.

El camino para lograr estos fines supone seguir itinerarios que a veces parecen extraviar a los estudiantes en vez de ayudarles a emprender un recorrido que si bien es largo y precisa de esfuerzo y constancia, debería estar repleto de satisfacciones. ¿De satisfacciones? En efecto, desde nuestro punto de vista es esencial que alumnos y alumnas experimenten el placer que supone aprender, una recompensa que se corresponde también con el esfuerzo que nos ha supuesto la actividad. Porque a todas las personas, también a nuestros estudiantes, nos gusta acometer tareas que entrañen dificultad, que nos impliquen personal e intelectualmente, que sean motivadoras porque tengan un motivo al que merezca la pena dedicar esfuerzo y tiempo.

Será quizá éste el logro más importante de la escuela del siglo próximo: una escuela que nos haga disfrutar de aprender, también cuando aprendemos lenguas extranjeras. Para poder seguir aprendiendo.

¿A qué esperamos?

Referencias bibliográficas

BRONCKART, J.P. (2009): *Coherencia y cohesión* [en línea]. <http://docentes.leer.es>.

COLL, C. (2009): «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades», en CARNEIRO, R.; TOSCANO, J.C.; DÍAZ, T. (coords.): *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.* Madrid. Fundación Santillana.

LARA, T. (2010): *Claves para diseñar actividades CRíticas y CReativas en las aulas* [en línea]. <http://docentes.leer.es>.

LARA, T. y otros (2009): *La competencia digital en el área de Lengua.* Barcelona. Octaedro. PÉREZ ESTEVE, P.; ROIG ESTRUCH, V. (2004): *Enseñar inglés en educación infantil y primaria*. Barcelona. Horsori / ICE Universidad de Barcelona.

PÉREZ ESTEVE, P.; ZAYAS, F. (2007): *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid. Alianza.

VIDAL ABARCA, E. (2009): *10 claves para enseñar a comprender* [en línea]. <http://docentes.leer.es>.

Webs de interés

BBC Schools

www.bbc.co.uk/schools/

Portal educativo de la BBC para docentes, familias y estudiantes de todas las etapas educativas. Contiene numerosos recursos de todo tipo y de libre acceso. Destaca la sección «Education around the Web». Especialmente útil para centros bilingües o que siguen programas CLIL. El apartado de alumnos incluye secciones para trabajar fuera del aula, como «Blast», donde se plantean actividades sobre escritura desde un enfoque creativo, o «Student Life», que incluye como estudio la preparación de debates y de exposiciones orales.

Think Literacy

www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/

Portal del Departamento de Educación de Ontario (Canadá) que contiene excelentes recursos educativos en francés e inglés. Tiene secciones para familias y alumnos pero es, sobre todo, un magnífico repositorio de recursos para el profesorado. La colección «Think Literacy» aborda las destrezas lectoras, orales y de escritura desde las distintas áreas del currículo de primaria y secundaria. Destaca la publicación *The Literacy and Numeracy Secretariat,* con todo tipo de recursos y materiales descargables, de entre los que destacamos especialmente la colección de webcasts (vídeos descargables): *www.edu.gov.on.ca/eng/litemcynumeracy/PrintMultiMediaR.esources.pdf*

Consejo de Europa. Educación y Lenguas

www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp

Página principal de las políticas en materia de lenguas del Consejo de Europa. Se actualiza constantemente y en ella se pueden encontrar informaciones de interés como las últimas directivas en materia de lenguas, congresos y encuentros o publicaciones relevantes.

Integración de lengua y contenidos

www.euroclic.net/

Primera red europea de recursos para la integración de lengua y contenidos con participación de expertos de todo el mundo. Coordinada por Anne Maljers y David Marsh, está especialmente orientada a la creación de redes de centros y de profesorado que trabaja en este ámbito.

Acerca de los autores

Pilar Pérez Esteve dirige el Centro Virtual *www.leer.es* del Ministerio de Educación. Fue

jefa de Servicio de Infantil y Primaria del Centro de Desarrollo Curricular. Ha coordinado la elaboración de los currículos LOE de educación infantil y primaria y de las lenguas para el conjunto de las etapas. Ha escrito diversos artículos y libros fundamentalmente sobre aprendizaje de lenguas y alfabetización digital. En 2003 recibió el premio Highly Commended del Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards por los libros de la serie Mini Magic, con Vicente Roig. Ha publicado en 2007 en Alianza Editorial, con Felipe Zayas, el libro *La competencia en comunicación lingüística.*

Vicente Roig Estruch es maestro, músico y licenciado en filología. Ha sido asesor técnico-pedagógico del área de lenguas de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana y profesor del Departamento de Filología Catalana de la Universidad de Alicante. Es autor junto con Pilar Pérez Esteve de los materiales didácticos Little Elephant y Mini Magic, para la enseñanza del inglés en educación primaria, por los que recibieron el premio Highly Commended del Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards 2003. Es autor de diversos artículos y libros sobre enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

---

1. Este enfoque se conoce con las siguientes siglas: CLIL (*content and language integrated learning*), EMILE (*enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue etrangère*)y AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera).

9

Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje

Juan Manuel Álvarez Méndez
Universidad Complutense de Madrid

Tal como están las cosas en la actualidad, muchos maestros se ven imposibilitados de hacer todo lo que pueden. Para esto hay numerosas razones, algunas más o menos accidentales, otras profundamente arraigadas. Para comenzar con las primeras, muchos maestros trabajan excesivamente y se ven obligados a preparar a sus alumnos para un examen, en lugar de proporcionales un adiestramiento mental liberador. Las personas que no están acostumbradas a enseñar (y esto incluye prácticamente a todas las autoridades educacionales) no tienen idea del derroche de espíritu que eso representa (Russell, 2003, p. 218).

Pre-texto

Estimado profesor:
Quiero aprender... evalúeme por favor. Y hágalo con rigor, pero sobre todo, hágalo con honestidad y si es posible, hágalo contando conmigo.
Quiero comprobar que entiendo lo que quiere transmitirme, que estoy comprendiendo las ideas que usted expone y que yo debo asimilar, que estoy entendiendo el texto que debo analizar, el problema que debo resolver, que me enfrento apropiadamente a la pregunta a la que debo dar una respuesta, que comprendo el hecho histórico que explica los acontecimientos más destacados de nuestra historia reciente, que soy capaz de interpretar adecuadamente un texto, que estoy en el camino correcto para enfrentarme a situaciones en las que debo poner a prueba mis argumentos, mis ideas, mis conocimientos, que estoy capacitado para defender mis ideas...
Evalúeme, por favor, que necesito su ayuda, su orientación, su análisis, su crítica.
Evalúeme, profesor, porque necesito seguir aprendiendo, y porque necesito asegurarme de que estoy bien preparado para hacer frente a situaciones que no conozco, a contextos sociales, culturales y científicos complejos, a problemas realmente difíciles.
Evalúeme, profesor, porque no quiero cometer errores injustificados.
Evalúeme, profesor, porque quiero salir de mi no-saber, de mi ignorancia, de la pobre imagen que tengo de mi mismo.
Evalúeme, profesor, que también yo quiero ser profesor para ayudar a otros en esta tarea de aprender, de poder compartir y disfrutar los progresos de la Ciencia y de la Cultura, que nos identifican como seres de relación.
Evalúeme, profesor, porque al hacerlo, garantiza mi aprendizaje, porque la evaluación misma es aprendizaje.
Evalúeme, profesor, porque al hacerlo los dos podemos crecer juntos.

Y no se preocupe mucho por la nota, por la calificación: nadie mejor que yo conoce cuánto sé y nadie mejor que yo sabe cuánto ignoro. Y probablemente usted no sepa -aunque sí, porque antes de profesor fue alumno- qué gran habilidad para ocultar ante «los otros» mi ignorancia, para disimular qué sé o qué aprendo, sin tener idea, me ha obligado a desarrollar y a ejercitar ese sistema que hoy me examina, pero no me evalúa, que hoy me califica pero no valora mi trabajo ni mi esfuerzo ni la consistencia ni la calidad de lo que aprendo. Es muy fácil aparentar y simular saber detrás del muro de la ignorancia.
Por todo ello, estimado profesor, yo le pido desesperada pero amablemente: ¡evalúeme, por favor! Sólo así, usted y yo, sabremos con seguridad y sobre todo, con honestidad, cuánto usted sabe por la ayuda que me presta y cuánto yo estoy aprendiendo con usted. Ésa será la huella que dejen en mí su trabajo y su dedicación y ése será el motivo de mi agradecimiento eterno.

La necesidad de la evaluación como recurso de aprendizaje

El *pre-texto* que abre estas páginas tiene la sana intención de invitar a una toma de postura sobre el sentido y el significado de lo que puede ser una orientación alternativa de futuro a la evaluación tal y como la conocemos. Para ello es necesario tomar conciencia de la necesidad de reivindicar el poder formativo de la evaluación y reivindicar asimismo el lugar preeminente e insustituible que le corresponde en los procesos y en las prácticas de formación, concebida en esta perspectiva como fuente y garantía de aprendizaje. A la toma de conciencia, sigue *creer* en ella y *comprometerse con las acciones* a que obliga una práctica próxima a los sujetos que aprenden. Con tal propósito, tomo como punto de partida la siguiente idea, que encierra lo que es la razón de ser de la evaluación en contextos de formación, en contextos educativos: la evaluación es la garantía de la calidad de los procesos de formación; consecuentemente, la *evaluación* viene a ser -esimprescindible. Y puesto que la evaluación, desde una permanente vigilancia epistemológica y didáctica garantiza la calidad de los procesos de formación, necesitamos aumentar la evaluación sobre dichos procesos y sobre las prácticas de formación que los concretan. Puesto que todos necesitamos conocer y aprender, y además, necesitamos estar seguros de que lo hacemos en la dirección correcta, hace falta más evaluación porque por ella conocemos y aprendemos con mayores garantías de éxito y lo hacemos además de un modo sostenible.

Si parecen exageradas las ideas recogidas en el párrafo precedente invito a pensar en la evaluación como fuente de aprendizaje y la idea recobra toda su fuerza. En nuestra vida ordinaria lo es. Constantemente hacemos balance entre opciones, continuamente contrastamos, valoramos, decidimos, informamos y nos informamos sobre aquellos asuntos que nos interesan, pedimos opinión sobre cuestiones delicadas, contrastamos unas y otras fuentes, evaluamos pros y contra. Tomamos decisiones o nos limitamos a comprender el asunto de que se trate. Y así sacamos conclusiones, ampliamos nuestros conocimientos, aprendemos a no equivocarnos, o a tomar decisiones de un modo razonable, de un modo inteligente, llegamos a comprender. Son actos de evaluación.

Porque la evaluación es fuente de aprendizaje, ella misma es aprendizaje, y recurso imprescindible para asegurar los aprendizajes de calidad, que lo son con sentido, con significado. Por esa razón no podemos prescindir de ella.

Sin evaluación no hay aprendizaje. Sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido. Por la evaluación la información recogida, cualquiera que sea el recurso, se hace comprensible, se hace transparente, y se hace materia de aprendizaje. Sin evaluación, sin reflexión, el aprendizaje se vuelve tarea mecánica, rutinaria, inconsciente, ejercicio de memoria a corto plazo: el que dicta la fecha del control, la fecha del examen. Por tanto, no es comprensible y no parece consistente la postura de quien sostiene que en la escuela, y por extensión, en el sistema educativo, se evalúa mucho. Si acaso, se *examina* mucho, que es otra cuestión. Por eso se aprende tan poco de las pruebas evaluadoras –lo más correcto sería llamarlas *calificadoras*– que se llevan a cabo.

Inmersos en tiempos de postmodernidad en los que todo es objeto de «evaluación», se da la paradoja de que se aprende muy poco de tanto afán evaluador. Y menos, aprenden de ella los que están directamente implicados en las prácticas del aula, es decir, profesores y alumnos. A éstos no les llegan las conclusiones de los estudios que puedan incidir en la mejora de sus prácticas, unos de enseñanza, los otros de aprendizaje. Y menos aún les llega el análisis de las causas que provocan los resultados y el análisis de los contextos socioculturales en los que se producen. Es un interés actual por sistemas de evaluación-control de los que se pueden sacar pocas aportaciones prácticas, más allá del control burocrático-administrativo o más allá del control político –las pruebas del tipo PISA, aunque no lo propongan, sirven a estos propósitos– , dimensiones que cada vez van adquiriendo más peso –con el discurso sobre *competencias* se hace evidente– . interés que va poco más allá de las apariencias, de la (de)mostración de un poder ejercido o tal vez delegado en quienes hacen de intermediarios entre el poder y los destinatarios, uno técnico, los otros los aplicadores y usuarios.

Sobre el poder de las metáforas y lo que hacemos con ellas en la práctica

Hoy día se anuncian nuevas formas de enseñar, nuevas formas de entender el aprendizaje, nuevos papeles de mayor protagonismo que ha de desempeñar el sujeto que aprende, funciones que anuncian adaptación al futuro, si bien el análisis de la situación actual de la educación dibuja una situación deficitaria en el sistema educativo acentuando la falta de calidad del mismo, razón por la que se justifican los nuevos proyectos de reforma...

Ante tanta expectativa creada, ante tanto deseo expresado, cabe preguntar, como medida de prudencia que cura contra la ingenuidad: ¿qué hay de nuevo en la evaluación

del aprendizaje en la nueva narrativa que introduce nuevas expresiones? ¿Qué nuevos conceptos la expresan? ¿Qué nuevas funciones están pensadas para la evaluación? Sin duda, la *evaluación por competencias* sería la última moda, la última corriente, la expresión más reciente que lo invade todo, y sin embargo, tal vez la expresión más pobre, por lo poco de innovación que aporta. El problema es cuándo nos preguntamos... ¿y qué hacer con ella en la práctica? ¿Qué hacer distinto en el día a día del aula? ¿Qué características la van a diferenciar en su aplicación a la hora de evaluar el aprendizaje?

La cuestión no es inventar metáforas, expresiones nuevas. La clave para entender de qué se trata está en lo que se propone hacer con ella en la práctica. Y lo que con frecuencia sucede es que muchas de las expresiones que se crean carecen de valor para transformar las prácticas o al menos, para introducir innovaciones relevantes, y sobre todo, para cambiar las normas que regulan las disposiciones burocráticas y administrativas, según las cuales, la evaluación se reduce por lo general a las *calificaciones.*

La razón es clara: basta cambiar la forma de evaluar y cambiará todo el currículo. Así lo entenderán sobre todo los alumnos. Es el modo más eficaz y más rápido de cambiar hábitos y prácticas adquiridas. Y al cambiar las formas de evaluar cambiarán asimismo las formas en las que los alumnos aprenden, porque previamente habrán cambiado las formas de enseñar. Ningún discurso de reforma tiene tanto poder (y ahí es donde menos claro, por pobre en sus propuestas, es el nuevo discurso). Se trata de aprovechar las potencialidades que brinda la evaluación. Tarea del profesor será transformar en positivo lo que en principio puede resultar negativo, sobre todo por el poder que tiene de reducir todo el proceso al peso que se le otorgue a la evaluación, mal entendida en muchos casos como sucesión de exámenes, que acaban reforzando el interés por la *calificación.* Para ello hace falta cambiar de mentalidad, del profesor primero, de los alumnos después. Y hace falta comprometerse con el poder transformador de la evaluación.

Si en la nueva narrativa se habla de otra forma de aprender, de otra forma de trabajar, lo que comporta la exigencia de otra forma de enseñar, la manera más rápida de cambiar esas formas en las que el alumno estudia consiste en cambiar la forma de «evaluar» a los alumnos, y consecuentemente, la forma de calificarlos. No vale pensar en que los alumnos no están preparados para el cambio. Quien así piensa también debe aplicar el mismo razonamiento a los profesores, que tampoco lo están. Si no hay cambios reales en este capítulo importante del currículo escolar –aunque en principio y por principio debe ser el currículo en el que actúa como marco conceptual de referencia (Álvarez Méndez, 2010)- no habrá cambios en las prácticas del aula y menos aún habrá cambios en los hábitos de estudio y de aprendizaje adquiridos a lo largo del período de escolarización, en el que la tradición transmitida y recibida tiene un peso determinante. La innovación va más allá del cambio en el uso de las expresiones.

De la experiencia acumulada por tanta retórica introducida en las sucesivas reformas, ahora podemos comprobar que nada incide tanto en los modos de aprender como las distintas maneras de evaluar/calificar al alumno. Si realmente se quiere cambiar el currículo –enseñanza y aprendizaje principalmente, aunque no sólo ni aisladamente-, la

clave no está en los discursos sino en cómo se evalúa y se califica, y en cómo el alumno percibe el cambio en el terreno de la evaluación, que él identifica con examen, que es lo más próximo a sus intereses. Si la evaluación cambia –en los procedimientos, en los instrumentos, en los usos, en las funciones en fin– , los profesores tendrán que introducir nuevos modos de enseñar y los alumnos tendrán que poner en práctica nuevas estrategias y estilos de aprendizaje y nuevos objetivos en el mismo, que vayan más allá de ese rendir cuentas sobre lo inmediato en que ha quedado reducido el examen. Al evaluar *de otro modo,* que es poner la evaluación al servicio de fines de formación más decididos, podremos comprobar que este giro desempeña un papel importante para cambiar los programas, los métodos, los medios y los recursos, los contenidos que se introducen en el currículo escolar y las relaciones que se establecen en el aula entre profesor y alumno(s). Tal vez éste sea el cambio necesario, tal vez sea la innovación transformadora pendiente de mayor calado, porque exige *reconceptualizar* y revisar todo el proyecto curricular. Y tal vez al no hacerlo, podremos comprobar lo poco que inciden las palabras que expresan narrativas de innovación en las prácticas de aula y la poca credibilidad que se les otorga.

Cambiar el discurso obliga a re-crear la cultura examinadora recibida

Otra consideración que advierte sobre un aspecto que con frecuencia pasa desapercibido, relacionada con lo anterior, y aunque desde la actitud reflexiva parece evidente: el alumno ya conoce la «cultura» escolar, conoce los rituales y los pasos que llevan al éxito, vive inmerso en ella. Lleva muchos años en el sistema, y ya conoce los mensajes explícitos, y lo que es tan importante para la sobrevivencia en el medio escolar, ya aprendió a descifrar e interpretar los mensajes del currículo oculto y aprendió a discriminar entre *lo que cuenta* y *lo que no cuenta.* Querer introducir cambios, innovaciones, propiciados por narrativas innovadoras progresistas en sus manifestaciones –no tocan normalmente las estructuras asentadas que sujetan el sistema en la inmovilidad– , sin tener en cuenta esa realidad, están llamados al fracaso. Porque podemos asumir que lo importante es la comprensión, el pensamiento crítico, la toma de postura personal, la transferibilidad del conocimiento y la aplicación y la capacidad de comunicación. Pero el alumno ha aprendido, a lo largo de la escolarización, que «eso» no sube puntos en la *nota,* «eso» no cuenta a la hora de sobrevivir en el sistema.[1] Lo que queda es lo que puntúa, lo que vale es lo que hace subir puntos en la escala de los méritos, la tabla de salvación la representa la calificación, la nota.[2] Lo que ha aprendido el alumno es que lo que asegura el éxito académico es la repetición, la fidelidad a la palabra transmitida, la sumisión, la superación de las pruebas de control, sea cual sea la técnica que el profesor utilice. Y lo sabe además porque la propia administración educativa, a través de mecanismos de control –las

pruebas de selectividad son indicadores de advertencia clara-, se encarga de reforzar esa interpretación.

El profesor que quiere cambiar algo tiene que tener en cuenta esta otra realidad. Lo que viene a confirmar que los hábitos adquiridos, que son parte del aprendizaje a través de la socialización escolar *-currículo oculto-,* actúan en contra de la innovación, sea ésta propiciada por el profesor o por las nuevas narrativas, que no trascienden el mero ámbito del discurso, lo que las vuelve en lenguaje metafórico que no va más allá del valor de la enunciación. Y al decirlo, quien ostenta el poder, al menos queda tranquilo, porque «dicho queda», sabiendo que «aquello» no va más allá de los propósitos de la retórica. El ejemplo más inmediato lo podemos encontrar con el discurso insistente, machacón sobre las competencias: tanto peso administrativo ha adquirido que ha dejado sin palabra a los profesores (Barnett, 2001). Pocas reformas han concitado tanto consenso, aunque sea bajo presión del poder político y burocrático, sobre el discurso que la explica. El *poder* suele decir más por lo que calla que por lo que expresa.

Aunque no se hace con la consistencia debida, se habla con frecuencia de la formación del profesorado, bien sea permanente, bien sea para adaptarse/prepararse para las nuevos retos, se habla de la complejidad de la formación. ¿Y de la formación de los alumnos? ¿Acaso no hace falta contar con la historia de formación/adaptación que tienen los alumnos? En los textos que inspiran el EEES se le pide/exige al alumno pasar de ser sujeto dependiente a autónomo; del interés por la «nota» a interés por el aprendizaje como valor en sí; de no tener parte ni arte en lo que aprende a ser responsable de su propio aprendizaje; de la seguridad de los apuntes a la inseguridad del pensamiento autónomo; de copiador de información transmitida (apuntes) a creador de ideas; de reproductor de pensamiento ajeno a creador de conocimiento propio; de receptor pasivo a impulsor activo, a tomar iniciativas; del silencio obligado y sumiso al diálogo participativo; de la palabra prestada a la apropiación y manifestación de la palabra propia; de «estar» en el aula a subirse al escenario y actuar en él y desde él; de ser sujeto receptor a ser sujeto activo... ¿Cómo se da el cambio, la transformación? ¿Cómo «se hace» el nuevo alumno? ¿Qué debe cambiar en las estructuras del sistema, del aula? ¿De la relación profesor/alumno, alumno/alumno? ¿Qué papel – y cómo se articula– está llamado a desempeñar el alumno en la nueva narrativa de las competencias, más allá del protagonismo que se le reconoce, y qué nuevas funciones le permite realmente desempeñar en el ejercicio de su autonomía y de la responsabilidad que conlleva? ¿Dónde y cómo ha adquirido ambas, autonomía y responsabilidad si las oportunidades que el mismo sistema que hoy le abre las puertas las ha mantenido tanto tiempo cerradas? ¿Y dónde ha tenido ocasión el alumno de aprender a *autoevaluarse* si nunca ha tenido la oportunidad de participar en la evaluación de su aprendizaje? ¿Cómo se dan los cambios? ¿Cómo se da la transformación? ¿Acaso se puede prescindir de este contexto, de esta historia, de esta cultura que ha ido configurando una forma determinada de ser-alumno, tan condicionantes ambos?

Más evaluación, menos control, ésa es la cuestión

La evaluación se ha convertido en los últimos tiempos en un tema que ocupa espacios cada vez más amplios en los discursos, con referentes cada vez más ambiciosos y con funciones más abarcadoras, tema que se vuelve recurrente en los ámbitos que toca, por más que cada vez comprobamos lo poco que cambian los campos a los que se aplican, concretamente, en las aulas, que es el contexto al que ciño mi análisis. Pero cada vez también crece el sentimiento de control: todo se vuelve objeto de evaluación no tanto porque todo necesita mejorar —no se entra en detalles en esta dimensión ni se indaga en las causas que producen resultados no deseados, ni se analizan los contextos en los que se dan los procesos de formación, ni el tipo de alumnos a los que cada centro debe atender– sino porque todo necesita ser controlado –cada vez asistimos más a la burocratización de lo que abarca el currículo, y a los profesores se les ocupa más en tareas de aplicación que en actividades de elaboración y de decisión. En esta dinámica perversa el evaluador es controlado por el control que ejerce de los objetos o de los sujetos que él evalúa pues cada vez se le asignan tareas más rutinarias en la aplicación de mecanismos de control que el propio profesor no elabora y que recibe a modo de «paquetes curriculares». Cada vez aumentan más las tareas de aplicación de técnicas pensadas por otros que las que él mismo pueda recrear. La evaluación se vuelve en ejercicio técnico de rendimiento de cuentas, en auditoría, forma sutil, o burda si lo analizamos con actitud crítica, de control de los alumnos en primer término, de los profesores en segundo lugar.

Esta situación se da en la actualidad de un modo proporcional al interés que despierta el afán de control en cualquiera de los estamentos de la vida social. La evaluación es vista como un instrumento de control «eficaz», aunque no sepamos muy bien para quién es eficaz ni sepamos quiénes son los beneficiados por tanto empeño. Por eso nos interesa reflexionar a la vez sobre el qué se evalúa, y para qué, y sobre todo, para quién se evalúa. Son preguntas relevantes, escogidas entre otras que suscitan inquietud e interés, y que llevan a pensar que la evaluación educativa tiene sentido y cumple su función formativa en la medida que su práctica esté siempre y todos los casos al servicio de quien aprende. Al lado de preguntas de apariencia sustantiva, pero que a fin de cuentas se resuelven por vías de aplicación técnica sobre el qué, cuándo y cómo evaluar, hay que poner otro tipo de preguntas de interés práctico -el componente ético lo define- que obligan a fijar los fines de la evaluación y de todo el proceso de educación: ¿al servicio de qué, al servicio de quién está la evaluación que los profesores ejercen sobre lo que los alumnos aprenden? ¿Quiénes son los beneficiarios de ese ejercicio de evaluación? ¿Qué fines persiguen?

Más allá de la retórica y del juego de palabras:

formar con la evaluación

Para decirlo de un modo llano, y ajustando la interpretación a la literalidad de los términos y no perdernos en disquisiciones léxicas o divagaciones semánticas, *la evaluación formativa es la que forma*. Corolario que se sigue: si con las prácticas y con los usos que habitualmente se llevan a cabo en la evaluación los alumnos no logran mejorar en su aprendizaje, en su rendimiento académico, y en definitiva, si no salen *mejor formados*, la evaluación puede estar desempeñando otras funciones, pero no actúa en su valor formativo.

En contextos de formación como son los educativos, la evaluación es la que asegura el aprendizaje, identificado como parte sustantiva de la propia formación. Hacer de ella una realidad en las aulas, hacer de ella una actividad sistemática de formación incorporándola a las normales actividades del aula -la información que aporta en cada momento para el mejoramiento es ingrediente insustituible– es el reto permanente que toda reforma educativa debe enfrentar. Como advierte Stake (2006, p. 63), al referirse a la evaluación en un sentido más amplio:

> *Tanto un maestro como un reparador de fotocopiadoras evalúan lo que hacen porque necesitan saber los resultados, pero, casi al mismo tiempo, ya están considerando la posibilidad de modificar su próximo trabajo. La evaluación formativa y la sumativa pueden tener lugar al mismo tiempo, pero conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa y mirar hacia atrás con actitud sumativa.*

Si el problema de la evaluación se resolviera con inventar palabras o utilizar nuevas expresiones para designarla, y más si contienen resonancias innovadoras, el problema estaría resuelto hace tiempo porque la imaginación – o la retórica– sobre este tema desborda sobradamente las limitaciones de la definición y las necesidades prácticas que encuentran los docentes, aunque dejan al margen el asunto sustancial de la concepción y de las implicaciones y consecuencias que conlleva. *Evaluación auténtica*, *evaluación formativa*, *evaluación sumativa*, *criterial*, *normativa*; *evaluación orientada al aprendizaje*, *evaluación final*, *inicial*, *diagnóstica*, y últimamente y con tintes de innovación que en una interpretación crítica se puede identificar como *in-volución* (Álvarez Méndez, 2009), *evaluación por competencias*... Muchos nombres para resultados tan exiguos diferenciados y diferenciadores entre una y otra de cara al mejoramiento de la enseñanza y sobre todo del aprendizaje; muchos nombres y pocos cambios: la evaluación, contrariamente a lo que se proclama en la literatura especializada y en documentos que la regulan en el sistema educativo (bastaría repasar en el contexto español las referencias que aparecen en la Ley Orgánica de Educación de 2006), y contrario a las funciones formativas a las que está llamada a servir, contribuye muy poco a introducir los cambios necesarios para hacer de ella un recurso de aprendizaje, de innovación, de ayuda, de refuerzo, y convertirse en un recurso valioso para reducir la

tasa de fracaso escolar. La cuestión no es tanto dar con nuevas expresiones sino dejar claro lo que hacemos con ellas en la práctica. Y en esta dirección, se hace muy poco.

Paradójicamente cabe esperar de la evaluación esa función transformadora: sin cambio en las prácticas de evaluación no es posible el cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que proclaman las reformas. Sin cambio en las formas de practicar la evaluación no es posible la innovación, y menos, la transformación. Lo que no es tan frecuente cuando se habla de evaluación es el cuestionamiento de las posibilidades reales de que tanta palabra introducida con ánimo de cambio tenga alguna incidencia en las prácticas de aula, y menos aún, que tenga algún peso a la hora de cambiar las prácticas habituales de evaluación, reducidas al examen *(examen de evaluación* sería la expresión más ilustrativa de lo que representa la confusión entre el instrumento y la acción misma de evaluar), que es otra cosa, por ser más *real* y *persistente,* y lo que es más importante, porque desafortunadamente tiene más peso para decidir lo que vale la pena y lo que no. Es la razón por la cual insisto en la importancia del uso que se hace de la información que aporta y de los resultados que se obtienen por cualquier recurso empleado en el proceso o en el acto de evaluación, e insisto en distinguir claramente lo que es la evaluación como distinta del instrumento de que se vale, el examen y evaluación al servicio de quien aprende, que es la esencia de la evaluación formativa, como distinta de la evaluación como recurso de control, que es la función sumativa de ésta. Lo paradójico es que ambas funciones, *formativa* la una, *sumativa* la otra, antagónicas en sus fines y en sus usos (Perrenoud, 2008), se realicen a partir de un mismo acto, de un único instrumento, que suele ser el llamado *examen tradicional,* al que se le asignan valores de diagnóstico y de prospectiva para los cuales no alcanza en su concepción ni en su ejecución.

La clave de una evaluación educativa está en su uso formativo

Para decirlo a modo de declaración inicial en este apartado, que tomo como hipótesis de trabajo, podría enunciar el propósito de partida en este punto del modo que sigue: «piense la evaluación como un ejercicio de aprendizaje y actúe en consecuencia». No sólo aprende el alumno cuando estudia o cuando el profesor explica. También cuando es evaluado debe aprender y lo hace más mirando a las posibilidades de futuro que a la comprobación de resultados pasados. Para ello, el profesor necesita recoger información, como paso previo, aunque ése no es el objetivo pues la evaluación comienza a partir de ella. El profesor la debe buscar por cualquier medio -descubrir cuál es el más adecuado a las circunstancias y condiciones en las que trabaja, las más ajustadas a su contexto y a sus propias convicciones, es responsabilidad del propio profesor– . Lo importante es no olvidar que el recurso que emplee es un medio, no un fin. La clave de la buena

evaluación lo determinará el uso que haga de ella. En este sentido, el examen, en cualquiera de sus modalidades, también puede servir a este propósito; pero no se puede quedar ahí. La evaluación va más allá. Justo donde no llega el control, el examen –ambos reflejan una concepción lineal del aprendizaje-, comienza la evaluación, que es diálogo, encuentro, contraste, indagación, búsqueda, confirmación, duda, confrontación, debate, actividad compleja. Es cuestión de usos e intenciones o fines. Ahí está la gran diferencia entre prácticas rutinarias de control-examen y prácticas formativas de evaluación auténtica. Como bien señala Darling-Hammond (2001, p. 133) «la enseñanza en función de los exámenes puede reducir aún más el poco espacio que queda para un aprendizaje más reflexivo...».

La solución a los temas de evaluación hay que buscarla, crearla, ensayarla, siempre en actitud de apertura. No hay soluciones mágicas, de valor universal. Al cambiar los usos de la evaluación –limitarla a la *calificación* es empobrecerla-, cada uno podrá ir descubriendo los caminos alternativos que los contextos provocan para una práctica rica en experiencias. Por esta vía, tanto quien aprende como quien enseña, podrán participar en la construcción de conocimiento y de identidad (pensar y actuar como ejercicio de responsabilidad compartida, y pensar y actuar autónomamente). El diálogo se instaura como condición y como necesidad de comunicación entre ambos. Se trata de establecer una relación basada en el respeto y en la confianza que posibilitan la relación dialógica y democrática. El conocimiento se construye en la interacción, se co-construye, en expresión de Dahlberg, Moss y Pence (2005).

De la buena evaluación todos aprenden

Como consecuencia se puede derivar el siguiente objetivo de la práctica de la evaluación educativa: la buena evaluación ayuda a los estudiantes a aprender más y *mejor* (con más sentido, de un modo reflexivo y comprensivo pues se les ofrece una información adecuada y explicativa de los contenidos de aprendizaje); la buena evaluación ayuda a los profesores a enseñar *mejor*(conocen los obstáculos que el alumno tiene que superar, estimulan, acompañan y garantizan la comprensión que lleva al aprendizaje valioso) porque ella es aprendizaje. De la evaluación, siempre deberíamos aprender.

El profesor no puede permanecer ajeno a los resultados de la evaluación. Por consiguiente, podemos sostener como principio que enunciaba al inicio, *necesitamos evaluar más* porque queremos conocer las causas que provocan situaciones y casos de no-aprendizaje así como las razones que llevan al aprendizaje (para esto, el examen llamado tradicional no vale o no alcanza). Necesitamos evaluar más y *examinar menos*, que a fin de cuentas es un hecho puntual, transitorio, accidental que mira a lo que ya pasó y carece de valor de prospectiva para enfrentar situaciones nuevas o complejas; o si se quiere, el examen debería limitarse a su función vicaria, que no es otra que la de comprobar la transmisión, tal vez la asimilación de unos contenidos determinados dados-

explicados o en su forma más simple, la de *controlar* la eficacia de transmisión de la misma información dada en el aula (contenidos). Lo mismo vale para decir: examine si así lo considera, pero no concluya automáticamente que el alumno «aprendió» o que el alumno «sabe» porque superó «con nota» la prueba. Y tampoco vale para concluir que quien aprende ya ha aprendido, y quien no, «ya no aprende». Aquí la causalidad sin más análisis, tan arraigada en la tradición escolar, es más bien una casualidad.

Se reafirma esta idea si tenemos en cuenta que el objetivo principal de la evaluación en contextos de formación es ayudar a que quien aprende lo haga de un modo más consistente y duradero -que aprenda «mejor», con sentido, dando significación a lo que aprende– y ayudar a quien enseña de un modo más razonable -que enseñe «mejor», sinónimo y garantía de calidad, con conocimiento de las estrategias que el alumno pone en juego para adquirir conocimiento. O como dice Alsina, catedrático universitario de matemáticas, en el prólogo del libro de Antibi (2005), «el gran reto de la evaluación es, o debería ser hoy, el de estimular al estudiante a saber más, a evitar errores y a formarse mejor». La recogida de información pertinente viene a ser una fuente importante para justificar la intervención.

La fórmula más directa que se me ocurre para realizar esta sugerencia inicial la reduzco a la siguiente máxima que ya expuse en otra ocasión: deje las cosas como están y cambie los usos (Álvarez Méndez, 2001). La primera consecuencia y tal vez el giro más radical que se deriva, por la incidencia negativa a todas luces, es que la evaluación no puede limitarse a la calificación, y menos, identificarse con ella. Tampoco puede limitarse al examen. En la práctica habitual de aula, la evaluación debería ir asegurando el progreso continuo y sostenible de quien aprende. Y hacerlo en un sentido educativo –evaluación formativa y continua– es hacerlo al servicio de quien aprende. Éste debe ser, sin duda, el gran objetivo de la evaluación en contextos de formación. Aquí radica la importancia de tener claros los fines de la evaluación.

La pregunta que el docente no puede perder de vista es: ¿para qué evalúo? ¿Qué fines persigo con los ejercicios de evaluación, con estas preguntas, con estos problemas, con estas tareas, que propongo a estos alumnos? ¿Al servicio de quién está la evaluación que estoy practicando? ¿Qué uso quiero hacer de la evaluación? ¿Qué uso haré de los resultados que obtenga de este examen, de este ejercicio de evaluación? Es evidente que responde a dos actitudes diferentes, que llevan a acciones distintas y diferenciadas, si la respuesta es «controlar, corregir, disciplinar, calificar, ejercer la prerrogativa del poder», o por el contrario, la respuesta es «ayudar a los que aprenden, estimular el aprendizaje, investigar las causas por las que se producen retrasos o incomprensiones o los alumnos llegan a resultados no deseados por insatisfactorios». Dirigir los esfuerzos en una u otra dirección no es indiferente. La evaluación formativa exige compromiso.

Qué se evalúa

En principio, la respuesta parece sencilla si nos atenemos a la literalidad de las normas: antes la evaluación abarcaba *conocimientos*, *actitudes* y *procedimientos;* ahora se añaden, anunciadas como gran novedad, las *competencias,* que a lo que parece -sólo basta con decirlo desde instancias de poder; otra cosa es sostener el razonamiento en argumentos– , abarca las categorías anteriores. Esto es fácil de enunciar, fácil de llegar a acuerdos sobre el significado cuando lo restringimos a lo léxico. Lo difícil es saber lo que queremos decir con las palabras que tratan de concretar una tarea compleja. No sólo es cuestión de examinar o de poner notas o calificar;[3] no sólo es cuestión de «registrar evidencias» o de constatar hechos como se dice en los textos que hablan de la evaluación de competencias sino de averiguar qué evidencias y qué hechos merece la pena registrar y con qué criterios hacerlo y con qué fin. No sólo es cuestión de *hacer* o *aplicar* sino saber qué conocimiento es y está en la base del hacer y de qué conocimientos se parte para la *aplicación*; dónde el alumno va a *hacer* (qué), dónde lo va a *aplicar* y en *qué contextos.* Difícil resulta igualmente cuando queremos conocer las nuevas funciones que se le asignan al nuevo concepto de *evaluación por competencias*.[4]

Reducir la evaluación a indicadores que recogen «evidencias» de aprendizaje -es decir, «resultados observables y medibles» no es novedad, menos es innovación. Tampoco parece que resuelve la complejidad a la que debe hacer frente la evaluación educativa, aunque en un plano pragmático la resuelva operativamente. Para ello acude a recursos retóricos, si bien por vía de simplificación, desligándola entre otras cuestiones del análisis ideológico que encierra y de las dimensiones sociales, políticas, axiológicas e institucionales que conlleva y dejando de lado la función formativa de la evaluación para reducirla a su expresión más elemental: interesa lo que se puede controlar, lo que se puede observar, lo que se puede medir, en fin, lo que se puede calificar con precisión. Como lo pretendió en su momento la «pedagogía por objetivos», y resultó ser tan poco eficaz en resolver los problemas a los que quiso hacer frente, entre otros, el fracaso escolar.

Pero también la *evaluación por competencias* aparece separada de cualquier concepción curricular explícita determinada o de cualquier proyecto educativo en la que pueda encontrar sentido y significado -¿qué idea, qué concepción de currículo, qué proyecto educativo subyace en el discurso sobre las competencias?– . La evaluación, en la narrativa de las competencias, se reduce a una cuestión técnica y el discurso se vuelve cada vez asunto no de los profesores, los prácticos, sino de los expertos o portavoces burócratas. Basta consultar las fuentes bibliográficas que están apareciendo para constatar este dato. Por eso, se dice, es importante acumular evidencias, más que entrar en el análisis y en la valoración de las causas que provocan esas evidencias – o la ausencia de ellas– y centrarse en el análisis y en la valoración del sentido y del significado que puedan tener ellas en la construcción y elaboración que con ellas hace el sujeto que aprende. Las evidencias por sí mismas no bastan para hacer de la evaluación un ejercicio de formación (Díaz Barriga, 2006). Es necesario saber de qué evidencias se habla y del valor formativo que transmiten o conllevan.

Que sea *formativa* es la característica que vuelve a aparecer en la nueva narrativa

que habla de evaluación por competencias, característica que aparece descontextualizada, pues no existe un marco de referencia conceptual claro que la haga comprensible, como distinta al uso que hasta ahora se le ha venido haciendo.

Del interés por la evaluación *formativa* en el discurso educativo por competencias

En 1967 Scriven estableció la diferencia entre *evaluación formativa* y *evaluación sumativa* para referirse a la evaluación de programas. Desde entonces, y sin tener en cuenta el contexto ni el momento histórico de conceptualización ni el campo de aplicación (ideológicamente, muy conservadores en el momento en que aparecen), los dos términos se han venido aplicando directamente a la educación. Esto explicaría por qué los dos términos sobreviven con más persistencia que claridad a cualquier reforma educativa, independientemente del marco conceptual de referencias que la inspire, sea de orientación positivista (conductismo en términos psicológicos), sea de orientación hermenéutica o sociocrítica (constructivismo en términos psicológicos), en la forma de entender el conocimiento, o la que ahora se nos presenta articulada en torno a las competencias, que como ya señalé en otro trabajo (Álvarez Méndez, 2009), no sabemos en qué marco conceptual situarla –el discurso tecnocrático no suele ser claro en este punto– .

Bloom, Hastings y Madaus (1971) la aplicaron por primera vez a la evaluación de alumnos. Hace tiempo que según Cronbach (1980), aunque él se refiere a evaluación de programas en el que surgen, estos términos no son adecuados para los debates actuales. La evaluación, puntualiza, debe usarse siempre en un sentido formativo cuando se usa. Esto es cierto, asegura, incluso cuando los estudios de que se ocupa sean medir resultados.

Aplicados a la evaluación del aprendizaje, en los dos términos confluyen, a la vez que las evidencian, contradicciones irreconciliables que conviven en el proceso de escolarización y que responden a lógicas distintas: una, próxima al rendimiento de cuentas *(evaluación sumativa)* y que se identifica con mecanismos de control burocrático-administrativo; otra, próxima a la valoración de la calidad y del valor intrínseco de los procesos de formación, y que se interesa por las funciones esencialmente educativas *(evaluación formativa).* Las dos, podemos convenir, son necesarias para que el sistema funcione, según recordaba antes en palabras de Stake (2006). Lo que importará para el mejoramiento de la práctica docente y sobre todo para el del sujeto que aprende es tomar postura, comprometerse con un proyecto educativo determinado, y decidir por cuál se apuesta.

Más allá de las definiciones y ateniéndonos a la literalidad del término, evaluación *formativa,* como dije antes, es la que forma. Es una manera sencilla y directa de

describirla. En la práctica, por *formativa* debe entenderse aquella evaluación puesta al servicio de quien aprende, aquella que ayuda a crecer y a desarrollarse intelectual, afectiva, moral y socialmente al sujeto (Álvarez Méndez, 2010). Esto se traduce, en el caso de la corrección de un ejercicio o de un examen, en una actividad interactiva (dialógica) por medio de la cual el profesor aporta al alumno las informaciones relevantes complementarias, por medio de las cuales puede ampliar información o puede profundizar conocimientos y también por medio de las cuales advierte de la necesidad de corregir su representación del problema o de aclarar cuestiones confusas o equivocadas. En este caso, la misma información que aporta la corrección se convierte ella misma en fuente primaria y en texto de aprendizaje.

En esta interpretación formativa de la evaluación se parte de un axioma básico: prioridad y propósito básico de la evaluación educativa es conocer, en primer lugar, porque los alumnos están aprendiendo, y el profesor necesita conocer los caminos que ellos deben recorrer en la construcción y organización del conocimiento, las dificultades que pueden encontrar, los obstáculos que tienen que superar. Y el alumno necesita conocer la consistencia de su saber. Conocedor de los caminos por recorrer y conocedor de las inseguridades que se presentan en el proceso de descubrimiento y de construcción, el profesor podrá ofrecer con más propiedad y de un modo cabal, la ayuda necesaria y oportuna para que el alumno progrese en su camino de aprendizaje. Por su parte, podrá desarrollar el conocimiento profesional puesto al servicio de quien aprende.

Hablo de la evaluación *formativa* como actividad cognitiva y moral integrada de forma habitual en cada etapa. Actúa para beneficio de quien aprende y como marco de referencia para asegurar un aprendizaje valioso que justifique con creces cualquier esfuerzo por alcanzar el conocimiento adecuado en cada momento, no sólo al final. Sólo así podrá intervenir a tiempo, mediante propuestas concretas, para establecer las medidas correctivas y los ajustes necesarios y asegurar los pasos sucesivos en la actividad emprendida, justificando su continuación.

El papel de la información y la transparencia de la misma son dos factores clave en este modo de entender la evaluación. El profesor debe informar al alumno en cada momento sobre el estado del aprendizaje en el que se encuentra. Quien aprende tiene la necesidad de conocer esa información de un modo claro y conocer el progreso que experimenta o las causas del retraso que no le permiten seguir progresando; pero además tiene el derecho de ser informado en cada momento sobre las decisiones que sobre él se puedan tomar. No se debe esperar a la fecha del examen o del control y menos a la hora decisiva donde sólo aparecen los resultados definitivos, que ya son las calificaciones. Ése es el sentido real de la evaluación continua, que por serlo, será además formativa.

Cuando el alumno lo requiera, pero sobre todo, porque el profesor se mueve más cómodo en el contexto de enseñanza-aprendizaje y porque maneja con más conocimiento de causa la información, debe adelantarse para orientarlo y ayudarle con la información argumentada que le proporciona, nunca para hacerle ver o demostrarle cuán ignorante es. Precisamente está en el aula, en contexto de enseñanza y de aprendizaje, porque necesita aprender. Cuanta más información de orientación y de ayuda le

proporcione el profesor, bien sea mediante la corrección de tareas y exámenes, bien sea mediante la observación en clase, bien sea conversando con el alumno, tanto más podrá conocer él de su propia situación y autorregular sus propios mecanismos de aprendizaje.

El valor formativo de la evaluación está en el uso de la corrección

Podríamos decir de un modo sencillo y en clave positiva que en el contexto del aula los profesores evalúan para comprobar si los alumnos aprenden -¿o si estudian, que es otra cuestión?-, sea cual sea el objeto de aprendizaje. No está mal este propósito, si los ejercicios de evaluación cumplen con esa función. El problema surge cuando el profesor comprueba que los alumnos no aprenden, que con facilidad se interpreta como «los alumnos no estudian». ¿Qué suele suceder en estos casos?

Si la evaluación sigue fiel a uno de sus propósitos, a una de sus funciones definidoras en el contexto de formación según queda aquí planteada, es decir, a buscar las causas por las que no se da el aprendizaje, la evaluación se convierte en recurso de aprendizaje, en medio de formación. Si por el contrario, simplemente se reduce a confirmar «ignorancias», sean cuales sean las causas y haciendo de todas una única interpretación: el alumno «no sabe» o «no acierta», por tanto, «suspende», la evaluación deja de ser formativa y pasa a ser un recurso más de control, de vigilancia, de penalización, de filtro de selección (Antibi, 2005). Si por la evaluación el evaluador (el profesor) indaga sobre las causas que provocan la respuesta errónea, la respuesta que no reúne las condiciones de calidad esperada, es decir, la considerada como no válida o no buena o no acertada, la evaluación desempeña una de sus funciones principales en contextos de formación: se vuelve actividad formativa en sí. En cambio, si el profesor comprueba que un alumno no aprende – o no estudia, que es otra cuestión muy distinta– y limita su responsabilidad a corroborar el suspenso, que es confirmación de un fracaso, que ya es resultado, no etapa en un camino por recorrer, la evaluación sirve a fines de calificación, que termina en funciones de clasificación, vía abierta para la selección, para la exclusión, cerrando el paso a la formación y a la promoción, dos de los objetivos básicos de los procesos educativos.[5]

Lo mismo sucede en los casos en los que los alumnos comenten errores. Estos se convierten con mucha frecuencia y automáticamente en sinónimo de no saber, de ignorancia definitiva, y consecuentemente, se traducen en suspenso, que en muchos casos también es definitivo. Difícil y extrañamente se interpretarán como consecuencia de la razón dinámica de la actividad propia del aprender puesta en práctica (Morin, 2000). Y ahí surge el reto de futuro que propongo: cuando el profesor constata que un alumno o un grupo de alumnos no está aprendiendo -otra cosa es si está referida a lo que aprendió, que sería la evaluación final- lo que corresponde es dar con las causas que

provocan esa situación no deseada y hacerle frente, mejor juntos, profesor y alumno(s) implicado(s). Y entre los recursos de que dispone el profesor, ninguno es tan potente y tan crítico como la evaluación para satisfacer este objetivo. A esto me refiero cuando propongo cambiar los usos.

Damos por muy asumido en la tradición escolar que el alumno que comete errores no sabe y, en consecuencia, se le bajan puntos en su calificación, e incluso, se le suspende. No hay muchas alternativas a esta solución de cajón. Menos frecuente, aunque confiamos en los nuevos rumbos de la evaluación, es la actitud del profesor que ante esa situación busca las causas por las que se llega a resultados no deseados y se esfuerza por ayudar al alumno a superar las dificultades, dejando de lado la actitud sancionadora. Éste es el sentido de la evaluación formativa, yendo más allá de la función penalizadora que sirve para poco, diría que para nada, en el proyecto de formación.

Reflexión final

La práctica ética en educación, en la evaluación de un modo más acentuado, es una obligación de responsabilidad para con el alumno, dando por supuesta la propia responsabilidad que conlleva la toma de postura ante el hecho de evaluar a quien aprende. El profesor debe descartar de la evaluación los usos que no corresponden estrictamente a actividades de formación, de desarrollo personal, de crecimiento intelectual y humano puesto que éste es el contexto en el que el formador y el sujeto que se está formando se encuentran y ése es el objetivo prioritario de la educación.

Si muchos de los que hoy son profesores no perdieran de vista la experiencia vivida como alumnos de ayer y no olvidaran la inutilidad de los métodos tradicionales de evaluación y las muchas experiencias negativas y los sinsabores que aquellos momentos les provocaban, y si no olvidaran la inutilidad de los métodos y técnicas que tuvieron que padecer y de los muchos fallos que arrastraban, hoy estaríamos hablando de otras formas de concebir y de hablar, y sobre todo, otras formas de practicar y usar la evaluación en las aulas. Bastaría, desde el punto de vista que he presentado, cambiar los usos más restrictivos e improductivos desde una perspectiva formativa, y hacer de la evaluación un recurso que mejora los procesos de aprendizaje –prueba de que mejorarían los de enseñanza– y que asegura el progreso sostenido de formación de quien aprende. Entonces estaríamos hablando de otra forma más razonable y más comprometida, y también, por qué no, más generosa de practicar la evaluación educativa. Por ahí pueden ir los pasos en el futuro.

Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (2001): *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid. Morata.

— (2009): «Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias», en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid. Morata.

— (2010): «El currículum como marco de referencia para la evaluación educativa», en GIMENO SACRISTÁN, J. (comp.): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid. Morata.

ANTIBI, A. (2005): *La constante macabra o cómo se ha desmotivado a muchos estudiantes.* Madrid. El Rompecabezas.

BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad.* Barcelona. Gedisa.

BÉLAIR, L.M. (2000): *La evaluación en la acción: El dossier progresivo de los alumnos.* Sevilla, Díada.

COLL, C.; MARTÍN, E. (2006): «Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares» [en línea]. *II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)* (Santiago de Chile, 11-13 de mayo). <www.ub.edu/grintie>. [Consulta: julio 2010)

CRONBACH, L. (1980): *Toward reform of progam evaluation.* San Francisco. Jossey-Bass.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil.*Barcelona. Graó.

DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona. Ariel Educación.

DÍAZ BARRIGA, A. (2006): «El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio?». *Perfiles educativos,* vol. 28(111), pp. 7-36.

EISNER, E.W. (1998): *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa.* Paidós. Barcelona.

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento.* Barcelona. Seix Barral.

PERRENOUD, Ph. (2008): *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas.* Buenos Aires. Colihue.

RUSSELL, B. (2003): *Ensayos impopulares.* Barcelona. Edhasa, 1950.

SÁNCHEZ FERLOSIO, R. (2002): *La hija de la guerra y la madre de la patria.* Barcelona. Destino.

STAKE, R.E. (2006): *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares.* Barcelona. Graó.

Acerca del autor

Juan Manuel Álvarez Méndez es catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, donde ejerce la docencia universitaria desde 1977. La didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua, la teoría y la práctica del currículo, la evaluación educativa y la formación del profesorado son las líneas que definen prioritariamente su línea de trabajo y de dedicación.

---

1. Se hace evidente el trueque de valores: ante el examen, vale lo que más puntúa, no el valor del conocimiento en sí. Con elegancia lo describe Sánchez Ferlosio (2002, pp. 26-27): «las calificaciones son perjudiciales para el propio estudiante por sí solo, porque llevan en sí la incitación a desviar el interés dirigido a los contenidos en sí mismos hacia el interés espurio de su huero valor como instrumentos de la propia vanidad, especialmente porque son graduales —digamos del 5 al 10— y, por lo tanto, idóneas para prestarse a una función comparativa, permitiendo entablar, al menos entre "los mejores", una especie de competición deportiva de "ver quién vale más". No es preciso encarecer cómo se difumina la especificidad de cada contenido por sí mismo

cuando se ve subordinado a semejante función instrumental de la comparación entre personas; no hacen falta papás y mamás si ya el chico ha suplantado el interés objetivo hacia este o aquel objeto de saber por la pasión subjetiva del propio "más valer", de ser más que otro. De modo que si se tiene por indispensable un cierto grado de comprobación de lo aprendido por cada estudiante, las calificaciones deberían dejar de ser evaluativas y reducirse a "aprobado" o "suspenso"».

2. Son muy claras las palabras de Eisner (1998, p. 102): «Las prácticas evaluativas dentro de las escuelas, incluidas las utilizadas en los exámenes, están entre las fuerzas más poderosamente influyentes sobre las prioridades y el ambiente en las escuelas. Las prácticas de evaluación, en concreto los exámenes de evaluación, instrumentalizan los valores escolares. Más de lo que los educadores dicen, más de lo que ellos escriben en las guías curriculares, *las prácticas de evaluación dicen lo que tanto cuenta para los estudiantes como para los profesores*. Cómo se emplean estas prácticas, qué dirigen y qué rechazan, y la forma en la que se desarrollan habla forzosamente a los estudiantes sobre lo que los adultos creen que es importante. La evaluación es un tema decisivo para el conocimiento educativo debido a su importancia. Creo que ningún esfuerzo por cambiar las escuelas puede tener éxito si no se diseña un acercamiento a la evaluación coherente con los propósitos del cambio deseado».

3. «La nota global —advierte Bélaire (2000, p. 37)— no es más que un pálido reflejo del trabajo realizado, en el sentido de que no especifica las destrezas desarrolladas, ni tampoco demuestra una valoración equitativa».

4. Es interesante la advertencia que hacen Coll y Martín (2006) sobre la imposibilidad real de evaluar las competencias. Entresaco dos líneas: «el enfoque de las competencias no resuelve el problema de cómo evaluarlas adecuadamente... las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables...».

5. Entre los objetivos de la educación para la década 2010-2020 que se recogían en el documento del MEC (2010) conocido como *Pacto Social y Político por la Educación*–la idea sigue siendo válida, aunque el Pacto no llegó a firmarse– se declaraba: «necesitamos un sistema educativo que garantice la equidad y la excelencia en todos sus niveles, un sistema flexible que facilite la movilidad entre las diferentes opciones formativas, que promueva la investigación, la innovación y la transferencia del conocimiento, *que facilite que ningún estudiante quede excluido*. Necesitamos, en definitiva, *un sistema educativo que promueva el éxito de todos los estudiantes*y la continuidad en los estudios postobligatorios en el marco de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida». Y entre los objetivos planteados, «Adoptar las medidas necesarias para que todos los estudiantes finalicen la educación obligatoria con los conocimientos, competencias básicas y valores necesarios para su desarrollo personal y profesional y para su continuidad en estudios posteriores en el marco de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida... Garantizar la equidad y la excelencia en todos los niveles educativos y evaluar los resultados del alumnado y el funcionamiento del sistema, como factores imprescindibles para continuar mejorando la calidad de la educación».

Índice